

Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

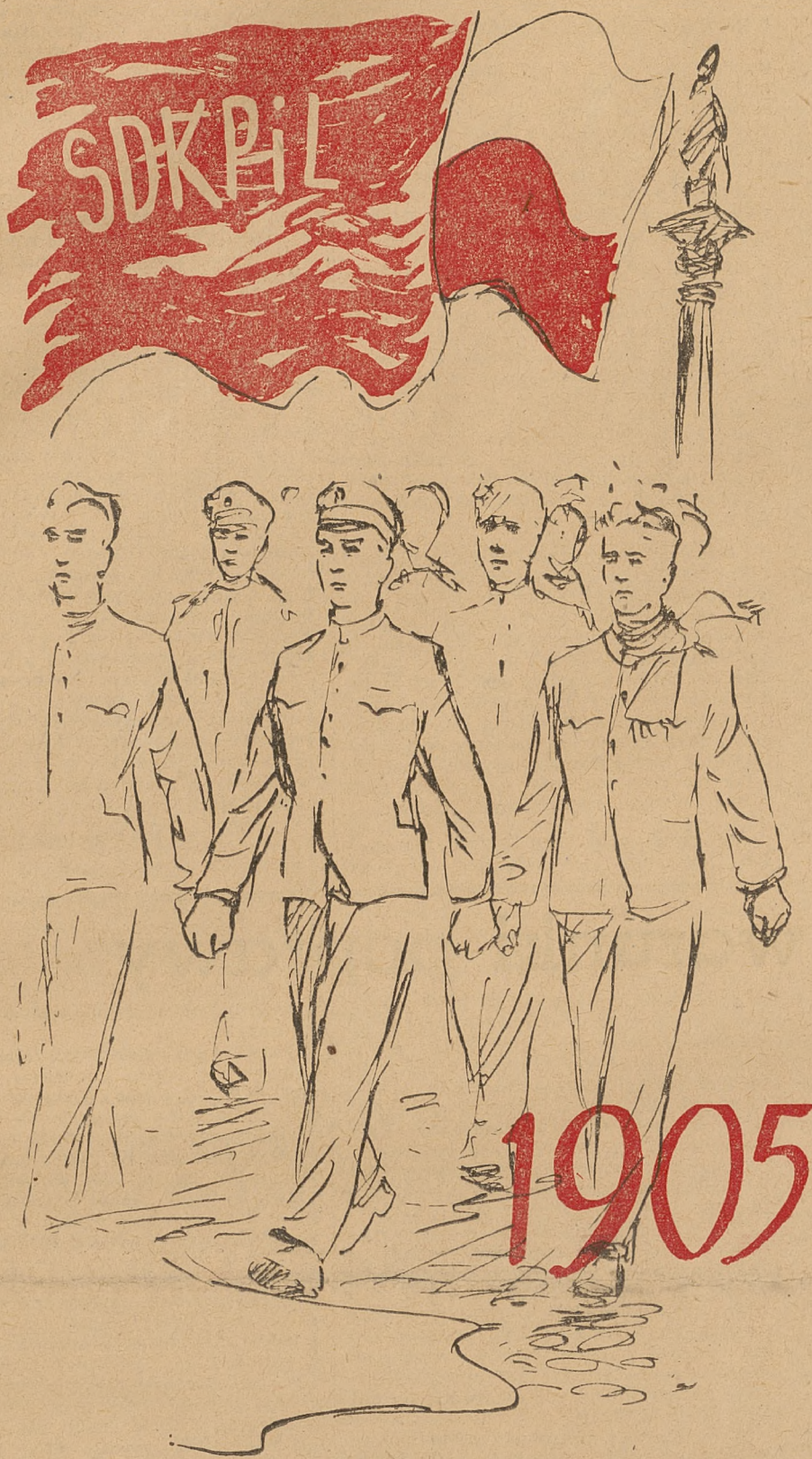
Nr 5

WARSZAWA, NIEDZIELA 30 STYCZNIA 1955 R.

CENA 30 GR

W NUMERZE:

Wspomnienie z owych lat — str. 2
Pan Sylwin opowiada — str. 3
Wiele zależy od nauczyciela — str. 5
Szkoła Nr 1001 — str. 6



1905

BYł taki sam styczeń i taki sam śnieg padał z nisko nawisłego nieba na Warszawę. I tak samo zrywały się z furkotem spłoszone gromady gołębi na Staromiejskim Rynku. Łopotały czerwone i białoczerwone flagi. I wtedy, i teraz na ustach całej Warszawy, całego kraju, była młodzież polska, jej sprawa i jej walka, jej życie i jej przyszłość.

Lecz dalej tych analogii snuć nie można. Nie wykraczają one poza granice banalnego podobieństwa pory roku i powierzchownej zbieżności zewnętrznych akcesoriów. Nie ma bowiem i być nie może żadnego znaku równości między sprawami młodzieżowymi ze stycznia 1905 roku i tymi ze stycznia 1955 — tak, jak nie ma i być nie może znaku równości między prowincjonalną stolicą „Prywiślańskiego Kraju” i Warszawą zwycięską, młodą i twórczą, stolicą niepodległej i coraz silniejszej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Analogii nie ma, ale jest między tymi odległymi w czasie wydarzeniami łączność ścisła i bezpośrednia. II Zjazd Związku Młodzieży Polskiej rozpoczyna swe obrady 28 stycznia — właśnie w dniu rocznicy wybuchu strajku szkolnego 1905 roku. Zbieżności tych dwóch faktów nie wolno sprowadzać jedynie do symbolu. Kto ma większe prawo od naszych zetempowców uważać się za prawnych dziedziców tradycji wielkiego strajku z 1905 roku? Komu, jeśli nie im, przypadło w udziale żyć i uczyć się w takich warunkach i w takiej Polsce, której wymarzony obraz zagrzewał do czynu bohaterstwa młodzież z 1905 roku?

Przekazywanie wielkiego dziedzictwa rewolucyjnych tradycji narodu polskiego i jego młodzieży, utrwalanie świadomości o tym, że wielkie postępowe idee sprawiedliwości i wolności nie umierają, lecz żyją wiecznie, wciąż nowe i bardziej dalekosiędnie otwierając perspektywy następującym po sobie pokoleniom — to jest właśnie piękne i zaszczytne zadanie dla każdego nauczyciela, które ze szczególną wyrazistością uzmysławia sobie dziś, w pięćdziesięciolecie strajku szkolnego, w dniu otwarcia II Zjazdu ZMP.

Kochamy naszą młodzież. Kochamy naszych zetempowców nie mniej niż nauczyciele z 1905 roku kochali swoich uczniów buntujących się przeciw carskiej satrapii. Miłując naszą młodzież, wierząc w jej patriotyzm, szlachetność uczuć i zdolności twórcze, stawiamy jej i stawiać będziemy twarde i surowe wymagania w walce o jej charakter, o oblicze moralne młodego pokolenia. W ten sposób najlepiej okażemy młodzieży naszą miłość i głęboką troskę o jej przyszłość. W imię okrytej sławą przeszłości, w imię wielkiej, bogatej przyszłości dolożymy wszystkich sił, aby wychować dorastające pokolenie na pewną i bezgranicznie oddaną sprawie socjalizmu nową zmianą budowniczych Polski Ludowej.

W dniach obrad II Zjazdu ZMP, w dniu 50 rocznicy wybuchu strajku szkolnego sercami naszymi będziemy przy młodzieży, żarliwie i uważnie słuchając słów, które padną na sali zjazdowej z ust jej najlepszych przedstawicieli.

Gdyż będzie to głos naszej przyszłości.



1955

Strajk szkolny w Warszawie 1905 r.

DOTYCHCZASOWE sady i oceny strajku młodzieży szkolnej w r. 1905 ujmowały te historyczne wydarzenia w całkowitej izolacji od ówczesnych ruchów rewolucyjnych i częstokroć negowały siłę oddziaływania ruchu robotniczego.

Prof. Bogdan Nawroczyński, pod którego redakcją ukazało się w latach 1932—1934 dwutomowe wydawnictwo pt. „Nasza walka o szkołę polską 1901—1917”, pisał:

„Rewolucja szkolna rozpoczęła się pod zaborem pruskim, gdzie na początku XX wieku władze szkolne, znosząc ostatnie reszki polskości, wprowadziły język niemiecki do nauki religii i modliły szkolnych w szkołach ludowych. Przeciwnicy się do Kłosewskiego Koncesyjnego wywołali tu pozajęz. B. Nawroczyński „Polska myśl pedagogiczna”, Warszawa 1933, str. 169—170).

W ten sposób doszukiwał się B. Nawroczyński przyczyny strajku szkolnego 1905 r. w wypadkach we Wrześni pod Poznaniem z r. 1901.

Tylko niektórzy uczestnicy strajku szkolnego w swych wspomnieniach przed czterdziestym przynawali, że to młodzież socjalistyczna była inicjatorką strajku. Tak np. prof. Tadeusz Kotarbiński w swych wspomnieniach uczniowskich pisał:

„Wybuch strajku szkolny. Wywołali go, jak już wiem teraz źródowno, socjaliści, zgrupowani w Związku Młodzieży Socjalistycznej. Z piętnastu gimnazjów należało doń tylko dwóch kolegow. Przyłączyli się do ruchu”. (T. Kotarbiński: „Strzeż się wspomnień z bojkotów strajku”, r. II, Warszawa, 1934, str. 435—436).

Tak się zaczęło

W dniu 27 stycznia rozpoczął się w Warszawie strajk powszechny, zaś wieczorem tegoż dnia Związek Młodzieży Socjalistycznej powziął decyzję w sprawie proklamowania strajku szkolnego. Odezwa głosiła:

„Oto twierdzą samowładztwa, w której murach dusiło się społeczeństwo, chwyciło się pod naporem ludu. Pierwszy hasło wzniosł, pierwszy ruszył do szturmu proletariariat i połała się strugami krwi robotnica na ulicach Petersburga. Tak — to rewolucja! Ten okrzyk urosł się w powieź, porwała w bój coraz to nowe zastępy. Ruch rewolucyjny przetrza się z miasta do miasta... objął i Warszawę... I my, młodzież szkolna, powinnością się ugnieść o swe prawa, szkoła mała, a nawet nie namie daję z prawdziwej wiedzy... Tylko zadania zmienna systemu szkolnego może nas wyprowadzić z tej dusznej atmosfery, tłumając swobodny rozwój ducha. Głos protestu w naszych piersiach, dajmy mu swobodę ucieczki...”

Pierwszą szkołą, w której wybuchł strajk w dniu 28 stycznia 1905 r., była Warszawska Szkoła Reálna.

Następnie strajk objął prywatną szkołę Dmochowskiego, handlową Rontalea, rządowe V Gimnazjum Męskie, II Gimnazjum Żeńskie i inne szkoły warszawskie. W niektórych szkołach dochodziło do wybijania sztyw. Nieraz, aby się wy dostać z budynku szkolnego, uczniowie musieli wylamywać drzwi, zamknięte z polecenia dyrektora, która uciekała się także bezpośrednio do pomocy policji.

Strajk ogarnął niemal całą młodzież. Jest to trzeci z kolei artykuł tegoż autora z cyklu poświęconego 50 rocznicy strajku szkolnego 1905 roku. Poprzednie ukazały się w „Głosie Nauczycielskim” z dnia 19.XII.1954 r. i 19.I. br.

polską i wzbudził sympatię wśród rosyjskiej młodzieży postępowej w Warszawie, a na prowincji — w spólu.

Wyjścia młodzieży szkolnej w dniu 28 stycznia 1905 r. spowodowały zamknięcie, na mocy zarządzenia Kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego, wszystkich szkół w Warszawie.

Przy poszczególnych szkołach powstały, na wzór organizacji robotniczych, miejscowe komitety strajkowe, z których każdy delegował po dwóch przedstawicieli do Kola Delegatów. W późniejszej akcji strajkowej uczestniczyli również przedstawiciele młodzieży szkół prowincjonalnych oraz zapraszani przedstawiciele starszego społeczeństwa.

Na czele szkolny duży wpływ miała SDKPiL, której działacze rewolucyjni — Feliks Kon i Zygmunt Heryng brali w nim bezpośredni udział.

Kolo Delegatów opracowało i wydało na początku lutego 1905 r. „Rezolucję młodzieży szkół warszawskich”, która stwierdzała:

„Każdy naród ma prawo do posiadania takiej szkoły, która by odpowiadała jego narodowym, kulturalnym i moralnym potrzebom...”

W rezolucji żądano szkół polskich z językiem wykładowym i administracyjnym polskim, zniesienia systemu policyjnego w szkołach, kontroli społeczeństwa nad szkolnictwem, zniesienia wszelkich ograniczeń wyznaniowych, narodowościowych i stanowych dla nauczycieli i młodzieży, zniesienia w szkole prawnych różnic między plebiami, prawa młodzieży do stwarzania się.

Na czele Kola Delegatów stanęła tzw. Centralizacja, złożona z 6 członków, powołana do stałego kierownictwa. Kolo Delegatów ustaliło, że w wypadku otwarcia szkół przez władze szkolne młodzież miała zbierać się, wezwąć dyrektora szkoły, wyjaśnić mu w języku polskim powody strajku szkolnego i po wreczeniu swych żądań, sformułowanych w rezolucji Kola Delegatów, ponownie opuścić szkołę.

W pierwszych dniach lutego 1905 roku kurator zarządził otwarcie I, III i VI Gimnazjum w Warszawie. Do I Gimnazjum uczęszczała wyłącznie młodzież rosyjska, jednak i tam ukazała się odezwa, ogłoszona przez rosyjską młodzież postępową, wyrażająca wyraz sympatii dla walki młodzieży polskiej. W dn. 7 lutego polscy uczniowie uczęszczający do VI Gimnazjum po odczytaniu rezolucji opuścili gmach szkolny.

W III Gimnazjum Męskim w Warszawie

„członkowie komitetu strajkowego w myśl powyższych uchwał stanęli pod murami szkoły, nie dopuszczając do gmachu tych, którzy szli na lekcje przez niewiedzę lub z woli rodziców” (ze wspomnień St. Grodzkiego „Nasza walka o szkołę polską”, t. I, str. 350).

W następnych dniach lutego (9—11) rosyjskie władze szkolne próbowały uruchomić w Warszawie Gimnazjum

Żeńskie, Gimnazjum Chrzanowskiego i V Gimnazjum Męskie.

We wszystkich szkołach młodzież polska po odczytaniu rezolucji opuszczała gmachy szkolny, powodowana żywiołowym entuzjazmem próbowała niekiedy uformować pochód uliczny. W poszczególnych szkołach komitety strajkowe zorganizowały pikietę w celu niedopuszczenia do szkół lamistrajków.

Ruch strajkowy młodzieży szkolnej zaczął coraz szersze kręgi. Władze carskie zdawały sobie dokładnie sprawę z powiązania strajku młodzieży szkolnej z rewolucyjnym ruchem robotniczym.

Represje

Rozpoczęły się represje. W dniu 11 lutego 1905 r. General-Gubernator Warszawski, Czerkows, ogłosił specjalne rozporządzenie, które przewidywało karę aresztu do trzech miesięcy lub grzywny do 500 rubli za „przeszkodzenie uczniom w uczęszczeniu do szkół”. Wykazy aresztowanych, które sporządzał warszawski Ober-Policmajster, zawierał coraz więcej nazwisk uczniów szkolnych.

Uderzającym jest fakt, że na ogólną liczbę 33 osób, aresztowanych w dniu 7 lutego, przeważająca ilość, bo aż 25 stanowiły uczniowie szkół warszawskich. Warto nadmienić, że aresztowani wtedy Kazimierz Mamczar był znanym później wśród nauczycielstwa warszawskiego działaczem socjalistycznym, brał czynny udział w pracach lewicy nauczycielskiej w okresie międzywojennym.

Na podstawie doniesień policyjnych i sprawozdań „Ochrony” warszawski Ober-Policmajster w raporcie pofornym z dnia 15.II.1905 r. donosił General-Gubernatorowi Warszawskiemu:

„Nie ulega wątpliwości, że powstałe wśród ludności miejscowej i wymagające się codziennie wrzenie — było powodem odbicia wydarzeń, mających miejsce w Cesarstwie, później zaczęło stopniowo przybierać charakter narodowy. Potwierdzeniem jest między innymi niespodzianie rozwijający się ruch wśród młodzieży szkolnej, który doprowadził do zamknięcia zakładów szkolnych. W ostatnim czasie wyraźnie zarysowała się w nim agitacyjna działalność nielegalnych kolekcji rewolucyjnych...”

Mimo represji liczba uczestników strajku szkolnego zwiększała się. Równocześnie powstawała duża sieć tajnych kompletów, wyrażająca wyraz sympatii dla walki młodzieży polskiej. W dn. 7 lutego polscy uczniowie uczęszczający do VI Gimnazjum po odczytaniu rezolucji opuścili gmach szkolny.

Z rozkazu General-Gubernatora Warszawskiego rozpoczęto przesładowanie tajnych kompletów. Represje stawały się coraz srozsze, aresztowaniami była objęta zarówno młodzież szkolna, jak i nauczyciele. W nocy na 18 lutego aresztowani zostali wybitni działacze oświatowi: Jan Władysław Dawid, Ludwik Krzywicki, Izabela Moszczyńska, Gertruda Paszkowska i inni.

Jednak akcja tajnego nauczania rozwijała się, policja była często bezradna

wskutek częstych zmian lokali i wykładowców.

W okresie strajku i bojkotu szkoły rosyjskiej rozwinięto się następnie polskie szkolnictwo prywatne zarówno w Warszawie, jak i na prowincji, które, choć pozabawione praw, stało się, z niewielkimi wyjątkami, domeną walki o nowe, lepsze programy nauczania, o nowe formy wychowania.

Udział młodzieży robotniczej

Strajk młodzieży szkolnej szkół średnich stopniowo zaczynał ogarniać młodzież innych typów szkół — zawodowych i elementarnych, do których uczęszczała przeważnie młodzież robotnicza.

Dokumenty archiwalne świadczą o sile oddziaływania strajku szkolnego i wskazują na szczególnie czynną postawę młodzieży robotniczej, uczęszczającej do szkół zawodowych, tzn. niedzielno-rzemieślniczych, wobec której nie mogła sobie poradzić ani policja, ani wzmocnione patrole wojskowe. We wszystkich niemal dotychczasowych wspomnieniach nie pisano wcale o udziale młodzieży robotniczej w strajku szkolnym. Materiały archiwalne rzucają światło na ten, o niezwykłym wprost znaczeniu, odcinek walki o szkołę polską, który młodzież robotnicza podjęła w czasie rewolucji 1905 roku. Bohaterska postawa młodzieży robotniczej zaznaczyła się i w późniejszym okresie strajku szkolnego. Kurator Warsz. Okręgu Naukowego Swarc stwierdzał w piśmie z dn. 11.II.1905 r., że „Od początku bieżącego roku 1905 nauka w szkołach niedzielno-rzemieślniczych nie mogła się ustalić”.

Władze szkolne próbowały uruchomić niektóre szkoły warszawskie pod opieką policji i wojska. Próby te nie dawały większego rezultatu ze względu na postawę młodzieży i popularność strajku szkolnego. Młodzież robotnicza przystąpiła do strajku szkolnego, wysuwając równocześnie szereg żądań i stosując różnorodne metody walki, zapożyczone z form walki robotniczej.

W aktach archiwalnych dochowała się odezwa młodzieży szkół miejskich, odezwa, która cechuje niezwykłą bojowość i mocne potępienie polityki ugodowej burżuazji polskiej („zaganęrowana i spodłona cząstka naszego społeczeństwa idzie ręką w rękę z rządem”) oraz walka o solidarność całej młodzieży („kto nie z nami, ten przeciwko nam”).

Młodzież szkolna brała udział w impontujących pochodach 1-Majowych w Warszawie w 1905 roku, brała udział w demonstracjach politycznych w czerwcu i listopadzie 1905 r.

Wśród aresztowanych raporty Ober-Policmajstra warszawskiego wymieniają często uczniów znajdujących się „w tłu-

mie robotników lub agitujących po mieście z wezwaniem do zamykania sklepów”. Udział młodzieży szkolnej w ruchu rewolucyjnym wzrastał się.

W okresie wzrostu ruchu rewolucyjnego w Polsce rząd carski poczynił drobne ustępstwa, wprowadzając w maju 1905 r. nauczanie niektórych przedmiotów w szkołach początkowych w języku polskim, manifest carski z 17 października zasiał wśród burżuazji i drobniomieszczaństwa, będącego pod wpływami endeckimi, złudzenia o możliwości rozwoju szkolnictwa polskiego.

Na początku nowego roku szkolnego we wrześniu 1905 r. próbowały władze szkolne ponownie uruchomić szkoły w Warszawie przy minimalnej frekwencji uczniów. Spowodowało to ponowną akcję młodzieży, wspartą przez robotników warszawskich przeciwko lamistrajkom.

Nowa fala

Na jesień 1905 r. wypadki rewolucyjne wzmogły się. 20 października rozpoczął się w Rosji strajk powszechny, który przerodził się do Polski. Pierwsi za strajkowali 21 października robotnicy i urzędnicy Nadwiślańskiej Kolei Żelaznej. W kilka dni później 24.X. stanęły fabryki na Woli. Obok bohaterstwa proletariatu warszawskiego wystąpił proletariariat w Łodzi, Pabianicach, Zgierz, Sosnowcu i innych miastach.

W Warszawie 2 listopada 1905 roku robotnicy zdołali siłą uwolnić więźniów politycznych, wznosząc w poszczególnych punktach miasta barykady i zasięki z drutów, ale do powstania zbrojnego nie doszło.

SDKPiL w czasopiśmie legalnym „Socjaldemokrata” (nr 1 z 12.XI.1905 r.) w art. pt. „Najpilniejsze zadania narodowe kontrewolucji”, głosiła:

„Rząd robi wszystko, co może, aby polonizację kres rewolucji... Na czele tej walki przeciwko rewolucji obok bagnatów i szabel „rosyjskich” czyli rządowych stanęła nardowa demagogia, a za nią podążają kirykali, stanczy i reakcyjniści wszelkich odci... Polska klasa robotnicza nie może być wolna w Polsce, gdy w Rosji nie będzie wolności”.

Lenin oceniając rozmach ruchu rewolucyjnego w Rosji pisał: „Bohaterska

Polska znów już stanęła w szeregach strajkujących jakby sztydząc z beznadziejności wrogów, którzy mniemali, że rozbiją ją swymi uderzeniami, a którzy mocniej tylko wykuli jej siły rewolucyjne”. (Lenin, Dzieła t. 9. Tłum. polskie, W-wa 1953, str. 335).

Z czasów, kiedy ruch rewolucyjny wzmógł się w związku z listopadowym strajkiem powszechnym, datuje się zebranie nauczycieli początkowych szkół warszawskich, którzy podjęli następującą uchwałę (z dn. 21.X.1905 r. st. stylu):

„My, nauczyciele Polacy i nauczycielki Polki szkół początkowych w Warszawie, zebrani dziś w liczbie 115, postanowiliśmy wobec ogłoszenia swobod konstytucyjnych i będąc w przekonaniu, że jednym z najważniejszych praw podstawowych wolności jest prawo swobodnego, niezmiennego nauczania w języku ojczystym, rozpocząć od dnia 22.X. br. w naszych szkołach nauczanie wszystkich przedmiotów w języku polskim. Uchwała ta dotyczy również szkół niedzielno-rzemieślniczych”.

Ober-Policmajster warszawski telegrafował w tym czasie do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych:

„Wszystkie szkoły początkowe przesyła samowolnie na nauczanie w języku polskim. Nie należy przewidywać szybkiego zakończenia strajku”.

W sprawozdaniu inspektora szkolnego m. Warszawy podkreślona została masowość strajku młodzieży szkół elementarnych. W dniu 23.XI.1905 r. dzieci na Starym Mieście — jak pisał inspektor szkolny — „utworzyły pochod niosąc czerwony sztandar i ze śpiewem udaly się na ul. Freta”.

Lenin w swym referacie o rewolucji 1905 r. wskazywał na strajk polskiej młodzieży szkolnej, jako na

„przykład tego, jak w ówczesnej Rosji ruch narodowo-wyzwolenczy wzmógł się w związku z ruchem robotniczym. W grudniu 1905 roku w setkach szkół polska młodzież szkolna ponosiła walki z policją, obalając i paląc szkoły, stanczy i reakcyjniści wszelkich odci...” (Lenin, Dzieła, t. 23 tłum. polskie, Warszawa 1951, str. 273).

ROZPOCZĘTY w Warszawie w dniu 28.I.1905 roku strajk szkolny był niewątpliwie wywołany wydarzeniami rewolucyjnymi w Rosji i w Polsce, był bezpośrednim poprzednikiem ogłoszeniem w dn. 27.I. strajku powszechnego proletariatu warszawskiego i całego kraju. Robotniczy ruch rewolucyjny oddziaływał bezpośrednio na młodzież wpływając w dwóch zasadniczych okresach (pierwszy — w miesiącu styczniu i lutym, drugi — przypadał na miesiące jesienne 1905 r.) na przebieg i charakter strajku szkolnego.

Dzieje strajku szkolnego w roku 1905 w Warszawie wykazywały niemało kart bohaterstwa zrywów, młodzieńczej ofiary i poświęcenia się w walce o postępową szkołę polską. Dopiero po porażce grudniowego powstania zbrojnego w Moskwie fale ruchu rewolucyjnego zarówno w Rosji, jak i w Polsce, zaczęły powoli opadać. Walka o szkołę polską weszła w nowe stadium w związku z ogłoszeniem bojkotu rządowych szkół rosyjskich.

Prof. MICHAŁ SZULKIN

50 lat temu

Rok 1905. Pierwsza próba sil proletariackich zakończona chwilową porażką. Uciśnione masy imperium rosyjskiego, chociaż na krótko, zasnęły jednak smaku wolności. Była to jak gdyby próba generalna przed Wielką Rewolucją. Krzywicki wraz z innymi przeżywa gorączkę tego okresu. Fala strajków, rażące wiadomości z Rosji, mityngi i zebrania napęczniałe burliwym uniesieniem, gorączką działania. Ludzie, budząc się rano, nie wierzyli swemu szczęściu. Carat zachwiał się w posadach. Czyżby to była zapowiedź światła wolności? Wszyscy czuli, że zbliża się koniec niezmierzonych ucisków. Ale czy już na dobre? Trzeba było gorączkowo korzystać z nigdy dotąd nie zaznanej swobody. Władze się boją, trzeba postawić zadania.

Krzywicki przystąpił przede wszystkim do walki o to, co mu było najbliższe, o polską szkołę. Wszystkie klasy społeczeństwa głośno dopominały się o nią. Przez mieszkanie Krzywickich przepływały dziesiątki podnieconych ludzi różnych przekonań. Zwłaszcza młodzież napływała tłumnie.

Musieliśmy zwrócić swoje działania z całą akcją rewolucyjną proletariatu — mówił profesor Ludwik. — Osobny wysoki, nie związany z masami, wydaje mi się niewłaściwy. Polegajcie na działaczach wyrobionych politycznie, na działaczach rewolucyjnych, którzy skoordynują całość działania. Młodzież powinna zespolic swoje wystąpienie z zadaniami całej klasy robotniczej.

Wtóra o szkołę polską wybuchła żywiołowo. Do masowego bojkotu przystąpiła cała młodzież polska bez różnicy przekonań, jeżeli nie liczyć oportunistycznych jednostek.

Jedziemy jutro na wiec szkolny — powiedział Krzywicki do żony.

Wtorek był obłężny, ludzie podnieceni. Rodzice stawili się tłumnie. Dzień 19 lutego 1905 r. był mroźny, ludzie, wchodząc na salę, odprężyli się w ciepłe, wycierali oszronione wąsy i brody, z napięciem słuchali każdego mówcy i gorączkowo bili oklaski. Entuzjazm doszedł do szczytu, gdy na mównicę pojawiła się postać o rumianej, uśmiechniętej twarzy z blond brodą i w binoklach, postać dobrze znana w Warszawie zarówno przyjaciółcom, jak przeciwnikom. Krzywicki nie był bynajmniej znakomitym mówcą, był raczej wykładawcą — ale tego dnia uniesienie pozwoliło mu wygłosić mowę piękną i gorącą. Wystąpił z wielkim aktem oskarżenia pod adresem carskiej szkoły. Nie pominał ani jednego jej grzechu. Nigdy jeszcze głośno nie wypowiadano tego wszystkiego, co dotąd gębilo dorosłych i dzieci.

Powrót do szkoły carskiej, w której jeszcze wczoraj dzieci się uczyły, dziś wydał się niemożliwością. Niejednemu ojcu ścisnęło się serce na myśl o niepewnej przyszłości syna, ale nie widział już możliwości odwrótu. Bojkot szkoły rosyjskiej uchwalaono.

(Z książki Ireny Krzywickiej „Żywot uczącego”)

DO NAUCZYCIELI — UCZESTNIKÓW STRAJKU SZKOLNEGO 1905 ROKU

„Głos Nauczycielski” prosi Kolegów, którzy w latach rewolucji 1905 roku pracowali jako nauczyciele i brali udział w strajku szkolnym, o podanie swych adresów do wiadomości Redakcji, Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8.

W 1878 r. ukazał się pierwszy program pragmatyzmu — artykuł Peirce’a

Jak uczynić nasze idee jasnymi? Początek jednak szerokiej popularności pragmatyzmu przypada dopiero na ostatnie lata XIX w., lata działalności Williama Jamesa. Są to zarazem lata kształtowania się amerykańskiego imperializmu. Filozofia głosząca „plastyczność” świata i porównująca człowieka do rzeźbiarza, który dowolnie formuje bryłę granitu, jest filozofia na czasie. Budzi „chęć do życia” u burżuazji, daje prawo do awantury. Jest filozofia wojująca, otwarta w swych sympatiach klasowych, jawnie wyrażająca się „starych dogmatów metafizycznych XVIII wieku o równości i wolności”.

Wykształcony Amerykanin dumny jest nie tylko z tego, że dał Europie plan Marshalla, lecz i z tego, że dał światu Jamesa i jego praktyczną filozofię. Świat nie okazał dla tego daru entuzjazmu — niggdzie poza Stanami Zjednoczonymi pragmatyzm nie przyjął się na dużej.

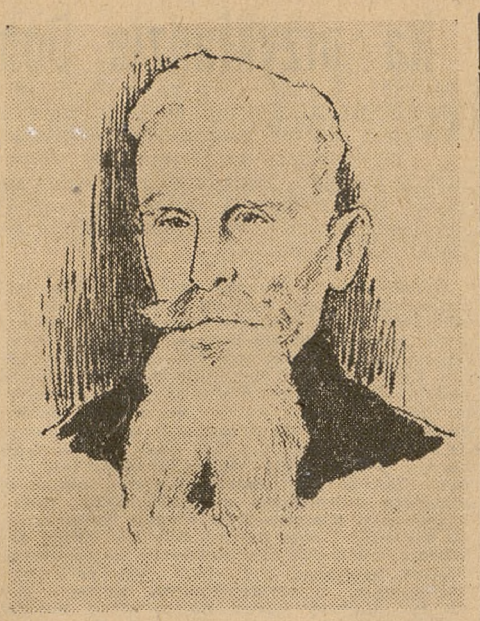
O ile forma pragmatyzmu przedstawia swoiście amerykański styl filozofowania, o tyle jego treść nie różni się niczym istotnym od z dawna znanego idealizmu subiektywnego. Pragmatyzm to jest filozofia oryginalna. Sam James nazywał ją „nową nazwą dla pewnych dawnych sposobów myślenia” (podtytuł książki *Pragmatyzm*). Pragmatyzm powtarza stare „prawdy” subiektywnego idealizmu językiem zrozumiałym dla amerykańskiego *businessmana*. Wskazuje na to zarówno analiza tej filozofii, jak i wypowiedzi jej twórców. Uważali oni za swych poprzedników Berkeley’a, Hume’a, J. St. Mill’a, Mach’a, Ostwald’a, Pearson’a, Poincaré’a, Duhema. Nazwa „pragmatyzm” wywodzi się od Kanta, który mówił o „imperatywach pragmatycznych”.

Wszystko to wskazuje, że pragmatyzm tkwi korzeniami w tej samej glebie, co kierunki analizowane przez Lenina w *Materializmie a empiriokrytycyzmie*. Lenin wskazywał zresztą, że „różnice pomiędzy machizmem a pragmatyzmem są z punktu widzenia materializmu tak samo znikome, jak i dziesięciokrotnie, jak różnice pomiędzy empiriokrytycyzmem a empirionizmem”. (Lenin: *Materializm a empiriokrytycyzm*. Dzieła t. 14 Warszawa 1949 „Książka i Wiedza” s. 390).

Pragmatyzm jest jednym z odgałęzień filozofii pozytywistycznej, ekspozyturą pozytywizmu na Amerykę. Nie zatem dziwnego, że nawet w niektórych publikacjach burżuazyjnych uważa się pragmatyzm za poprzednika „logicznego empiryzmu”, a niektórych neopozytywistów uznają pragmatystów za swych towarzyszy broni.

Po tych uwagach wstępnych przyjrzyjmy się z bliska wywodom pragmatyzmu w ważniejszych materiałach filozoficznych.

SZANUJĄCY się współczesne filozof burżuazyjny nie zaczyna nigdy od oznajmienia swego idealizmu. Przede



ZAZWYCZAJ ogarnia ludzi wzruszenie, gdy sięgną do dawnych pamiątek i starych dokumentów, gdy nagle stanie przed nimi przeszłość, chociażby trudna i ciężka.

Taki moment przeżył Sylwin Ligowski, gdy dałam mu do rąk odnaleziony w archiwum dokument z roku 1905, w którym płocki gubernator donosił generalnemu gubernatorowi warszawskiemu o „separatystycznych dążeniach ludności polskiej” i wystąpieniach nauczycieli domagających się wprowadzenia do szkół języka ojczystego. W dokumencie tym nazwisko Ligowskiego podkreślone było kilkakrotnie.

Pan Sylwin wziął pismo do rąk takim ruchem, jak chwytą się bieżącą korespondencją, pilny list.

— Co też oni na mnie napisali?! „Sroczno”, „siekierno”? O psia... — takie były jego pierwsze słowa.

Na jego żywej i mimo poważnego wieku pełnej uśmiechów twarzy malowały się coraz to nowe uczucia. Najpierw ze ściągniętymi brwiami przebiegał oczyma pismo urzędniczym carskich, potem łagodnie gładził swoją siwą brodę, kiwał głową z aprobatą, wreszcie mrużąc: „Ależ to oni wszystko dokładnie wiedzieli!”.

Sprawilo mu to prawdziwą satysfakcję, że dziś, po 50 latach, trzyma w rękach dokument, który kiedyś zdecydował o jego życiu.

JAKBY ktoś za jednym zamachem przesunął 50 lat, odwróciła się ogromna karta życia. Rok 1905. Sylwin Ligowski był młodym, 26-letnim nauczycielem. Miał już jednak poza sobą ośmioletnią pracę w szkole. Jak żywo stała mu teraz w pamięci nazwiska kolegów wymienionych w dokumencie: Zygmunta Sobocińskiego, Stefana Bońkowskiego. Czas już zataić ich twarze. Tak, to oni zawiadamiali go o zgromadzeniu — wiecu, który miał się odbyć w Rościszewie u Cichockiego.

Pałce Ligowskiego przesuwają się po dokumencie. Tak, to właśnie Zygmunta Sobociński mówił: „Wykorzystać trzeba obec-

na beśsiłność Rosji, stojącej na skraju zguby, która zapewnia łatwiejsze uzyskanie polskich praw narodowych”. Istotnie zjazd odbył się w niedzielę. Tak właśnie było, jak jest tu napisane: „Na zakończenie odśpiewano pieśni narodowe... Jedną ze ścian sali była przybrana chorągiewami o polskich barwach narodowych z białym orłem...”.

— A jednak ja nie przemawiałem w sali — zastanawia się nagle Ligowski. — Ja stałem na schodach prowadzących na dziedziniec. A na dziedzińcu był tłum chłopów. Ten carski donosiciel, który to pisał, chciał zamazać sprawę. Piszę o licznych mieszczanach z Sierpca i nielicznych chłopach z okolicznych wsi. Kto tam z Sierpca wyjeżdżałby na wieś? Jacy mieszczaństwo? Chłopi byli przede wszystkim i to nie czterysta osób, jak pisze, ale tłum. I na chłopach nam przede wszystkim wtedy zależało, aby ich przyłączyć do sprawy, aby na nich oddziałać.

Pamiętam, mówiliśmy wtedy o zaprzeczaniu kultury polskiej, o rusyfikacji polskich dzieci w „carskim więzieniu narodów”. Ja sam — utkiwło mi to na całe życie w pamięci — powiedziałem: „Przez tego przekleśniętego pamięci Apuchtina, który zniósł w szkołach język polski, musimy zameścić nasze dzieci zmuszając je do „wkuwania” na pamięć tego, czego nie rozumieją”. Postanowiliśmy wtedy natychmiast i bezwzględnie wprowadzić do szkół język polski. Chłopów przysilił o pomoc i poparcie. Bez ich zrozumienia, bez ich wpływu na dzieci, cała sprawa mogła zawaśnić w powietrzu.

Takie zebrania jak u Cichockiego były wtedy na porządku dziennym. Odbywały się często w prywatnych domach. Nauczyciele gorąco protestowali przeciwko nikczemnemu systemowi wychowania i rusyfikacji. Wrzenie rewolucyjne narastało od lat, zakotłowało się jednak po rozpoczęciu wojny rosyjsko-japońskiej. „Krwawa niedziela” była sygnałem nie tylko dla Rosji... Wśród młodzieży szczyrzyły się coraz bardziej wpływy socjalistyczne. Manifestacje wystąpienia robotników polskich i robotników rosyjskich zagrzewały do walki. Rósł wspólny protest przeciwko rządowi carskiemu.

Ligowski jeszcze raz wraca do pierwszej strony dokumentu.

— Dlaczego jednak wysłano pismo do gubernatora warszawskiego dopiero w grudniu? — zastanawia się. — Przecież ten wiec nie mógł się odbyć później niż w październiku. Po naszym zebraniu miałem jechać jako delegat z powiatu sierpeckiego na ogólny zjazd nauczycieli do Warszawy. Nie pojechałem. Wyluchł strajk kolejowy. Nazywa się kolejowy, a stanęło właściwie

wszystko, i fabryki, i sklepy. Pamiętam, że strajk kolejowy w Rosji rozpoczął się w drugiej połowie października. U nas koleje stały prawie równocześnie. Jak na umówiony znak. A więc — wraca myślą do pisma — od października do grudnia musieli wysłać do general-gubernatora już kilka „pilnych” pism...

W PONIEDZIAŁEK — po zebraniu w Rościszewie — powołał Ligowski do swojej szkoły w Goleśzynie i zaczął uczyć dzieci po polsku. Słowa wypowiedziane na wiecu obracały się w czyn. Ten okres, kiedy uczył dzieci po polsku, wspomina Ligowski z uśmiechem. To była całkiem inna szkoła... I znowu szkoła w Goleśzynie staje mu przed oczami jak żywa. — Miałem jedną izbę, w tym samym domu co gmina. Mieściło się w niej około 50 dzieci. W zimie jednak gromada moja rosła do 70, za to na wiosnę, gdy tylko zazieleniło się na dworze, przychodziło pięć, siedem, osiem, tylko dzieci gospodarzy najbogatszych, którzy nie musieli korzystać z pracy dziecka, nie przerywały nauki.

Jakaż biedna była ta moja szkołka! Ławki, stół, szafka, w której składało się książek rosyjskie, tablica — to było całe wyposażenie, wszystkie pomoce naukowe. Gmina mogła mi kupić skrzypce. Nawet władze szkolne, wizytujące moją szkołę, dopływały się, dlaczego nie uczyć dzieci grać i śpiewać. Nie kwapiłem się do tych skrzypiec, bo jedyną melodią, dla której bym je otrzymał, była „Boże chrań!”.

Uboństwo materialne naszej elementarnej szkoły było jednak niczym w porównaniu z koniecznością uczenia dzieci wszystkich przedmiotów po rosyjsku. To poczucie ogólnia dzieci, które wszystkiego musieli uczyć się na pamięć, które wcale w naszej szkole nie rozwijały się, było dla nauczyciela najcięższe. Nauka języka polskiego — zaledwie dwie godziny w tygodniu — znajdowała się na marginesie całego programu nauczania. Tylko od nauczyciela i od jego postawy patriotycznej zależało, jaki on użył z tych dwu godzin. Kto go kiedy egzaminował z tego języka? Kto się od niego domagał wyników? O wszystkim w tym czasie decydowało — uświadomienie nauczycieli i uświadomienie rodziców.

Gdy Sylwin Ligowski zapowiadał swoim uczniom, że odtąd już z a w s z e będzie ich uczył w języku ojczystym, nie przypuszczał, że tak mało czasu pozostało mu do zrealizowania obietnicy. Po pewnym czasie wezwano go do władz gubernij plockiej i „zapropomowano”, ażeby zrezygnował z zawodu nauczyciela. Po tej rozmowie Ligowski wrócił na wieś i wiedząc już, że będzie musiał opuścić szkołę i Goleśzyn, przeciągnął jeszcze naukę w języku polskim — dłużej niż w sąsiednich szkołach — bo do stycznia 1906 roku. „W ten sposób — uśmiecha się dziś — dotrzymałem słowa moim uczniom i dopóki ja tam byłem, uczyliśmy się po polsku”. Po „zadekowaniu się” w innym powiecie rozpoczął pracę na „wiedeńskiej kole”. Praca w kolejniectwie stała się odtąd jego nowym zawodem.

DECYZJA władz — usunięcia ze szkoły — zaskoczyła Ligowskiego.

— Nie spodziewałem się tego — mówi. Wtedy, gdy występowałem w sprawie języka polskiego na wiecu i gdy wprowa-

działem go w życie w Goleśzynie, wydawało mi się to takie zwykłe, po prostu należące do obowiązków nauczyciela ludowego. Nie znaczy to, że nie doceniałem wagi samej sprawy. Ale walka o język polski była wtedy tak powszechna! Przecież to był rok 1905. Rok nieustannych strajków! Rok strajku szkolnego! Na naszej sierpeckiej wsi było początkowo jeszcze cicho, ale zewsząd dochodziły wieści, że szkół średnich, z wyższych. Ja miałem najwięcej wiadomości z Piotrkowa.

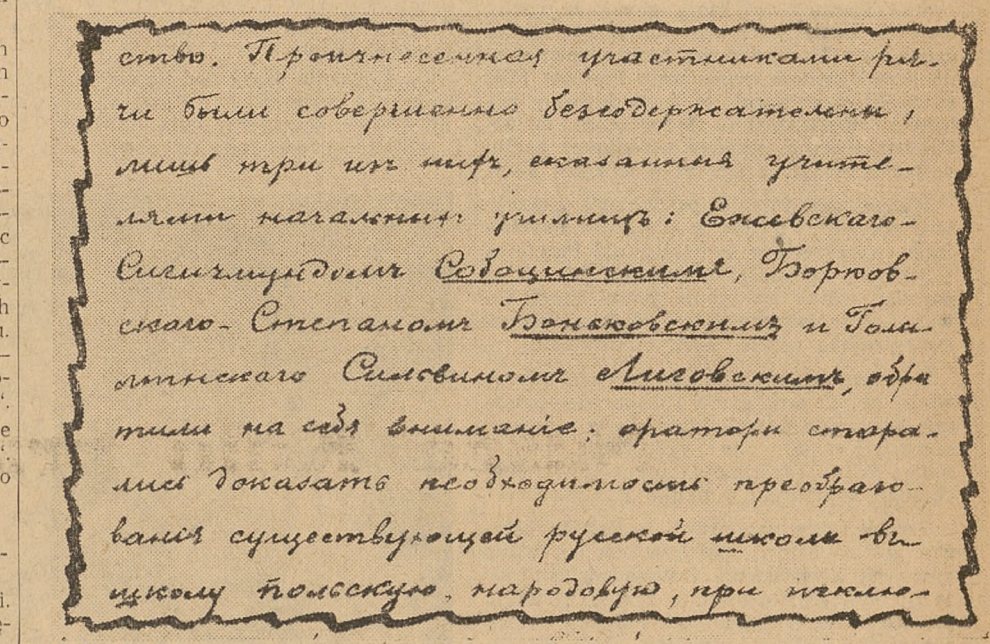
To był zresztą taki rok — wspomina — w którym niemożliwym zdawało się, że po koszmarnym ucisku zawita wolność. Wiedziałem nauczycieli, którzy przeczytawszy w gazetach o manifestie konstytucyjnym, którym miał nas obdarzyć Petersburg, natychmiast śpiewali z uczniami polskie pieśni. Nie każdy zdawał sobie sprawę, co kryło się za tymi pozorami wolności...

Gdy jednak zastanawiałem się, dlaczego właśnie mnie zwolniono, chociaż byłem tylko jednym z wielu, doszedłem do przekonania, że to jest sprawa... rodzinna. Po prostu wystąpienie moje powiązano z działalnością ojca. Ojciec mój — długoletni nauczyciel — przesiadzał w owym czasie miesiąc w „turmie” za to, że pełniąc obowiązki wójty przesłał do władz rosyjskich całą korespondencję w języku polskim. Przyjechała wtedy z Warszawy specjalna komisja do rozpatrywania tych spraw, wymuszająca pisemnych zobowiązań i karania winnych „wprowadzania języka polskiego do gmin”.

Sylwin Ligowski słyszał o działalności partii robotniczej w Rosji, o SDKPiL i wzrastającym ruchu robotniczym w Polsce. Sam jednak nie należał do żadnej organizacji politycznej. Nie zdawał sobie nawet w pełni sprawy, jaka to siła postawiła go w Rościszewie twarzą w twarz przed tłumem chłopów i kazała mu mówić z żarliwością i przekonaniem. „O organizację nie wolno było wtedy nawet pytać” — mówi.

Rozmowę przeprowadziła

M. DROZD-PASCHALSKA



Pragmatyzm—filozofia, która się oplaca

ciwnie, zapewnia o „naukowości”, związku z „faktami”, odżegnuje się od spekulacji i „metafizyki”, usuwa się od „jałowych dyskusji”, „pustych nazw”. Słowem od tego, co chętnie odrzuca każdy rozsądny człowiek. Idealisci dzisiejsi liczyć się muszą z dorobkiem i znaczeniem nauki; nawet podważając jej sens i rezultaty czynią to pod znakiem naukowości. Tak właśnie postępują pragmatyści. Wiedle swych własnych zapewnień odwracają się „od abstrakcji i niedostateczności, od rozwiązań słownych, od złych racji a priori” i zmierzają „ku konkretności i ściśłości, ku faktom, ku czynom i ku potęgde”. (James: *Pragmatyzm*. Warszawa 1911 s. 29).

Pragmatyzm wystąpił w okresie, w którym na anglosaskich uczelniach królował tzw. „absolutyzm”, czyli, innymi słowy, idealizm obiektywny. Wystąpił z programem filozofii „praktycznej” i oczyszczonej ze spekulacji. James tak oto charakteryzował swoją metodę:

„Metoda pragmatyczna jest mówić po prostu metodą rozstrzygnięcia dyskusji metafizycznych, które bez tego mogłyby ciągnąć się bez końca. Czy świat jest jednością, czy mnogością? Czy ulega przeznaczeniu, czy jest wolny? Materiały czy duchowy? Mamy tu pojęcia, z których każde może się stosować lub nie stosować do świata. A dyskusje o takich zagadnieniach ciągną się bez końca. Metoda pragmatyczna w takich wypadkach polega na interpretacji każdego pojęcia przez wysunięcie z nich odpowiednich praktycznych konsekwencji. Jaka to różnica robi dla kogośkolwiek, jeśli to pojęcie okaże się prawdziwym raczej niż fałszywym? Jeśli nie można wykryć żadnej praktycznej różnicy, wówczas obie alternatywy znaczą, praktycznie mówiąc, jedno i to samo i wszelka dyskusja staje się jałowa”. (James, tamże s. 25—26).

PRAKTYKA jest niewątpliwie tym, co w ostatniej instancji rozstrzyga spory filozoficzne, a dzieje materializmu dialektycznego dowodzą, że przymierze z praktyką może uczynić filozofię nauką. Ale sprawa nie polega na użyciu słowa „praktyka” w celu zlikwidowania problemów filozoficznych. Sprawa polega na tym, aby przy pomocy kryterium praktyki problemy te rozwiązywać, to znaczy — jak formułował Lenin — aby włączyć kryterium praktyki do podstaw teorii poznania. Pragmatyzm przy pomocy słowa „praktyka” usiłuje wykipić się do podstawowego problemu filozofii. „Praktyka” gra tu rolę podobną do roli „doświadczenia” u innych pozytywistów. Także praktykę „interpretować można zarówno w duchu subiektywnym, jak i obiektywnym”. (Lenin: *Materializm a empiriokrytycyzm* s. 334). O przynależności do jednego z dwóch podstawowych obozów filozoficznych decyduje nie użycie słowa, lecz to, czy uznaje się obiektywne istnienie świata, który odzwierciedla nasze doświadczenie, na który

skierowana jest nasza praktyka. Lenin pisał:

„Poznanie wówczas jedynie może być praktyczne biologiczne, polityczne dla politycznych, dla zachowania życia, dla zachowania gatunku, kiedy odzwierciedla prawdę obiektywną, niezależną od człowieka. Według materialistów „powodzenie” praktyki ludzkiej dowodzi zgodności naszych przedstawień z obiektywną naturą rzeczy, które postrzegamy. Dla solipsysty „powodzenie — to wszystko, czego mnie potrzeba w praktyce, którą można rozpatrywać w oderwaniu od teorii poznania, jeżeli wiążymy kryterium praktyki do podstaw teorii poznania, to niechybnie dojdziemy do materializmu — mowi marksista”. (Tamże s. 157).

Pragmatyzm nie grozi dojść do materializmu — nie tylko nie wciągając praktyki do podstaw teorii poznania, lecz szermując terminem służy mi jako środek uwolnienia się od niej. Pragmatyzm rozpatruje praktykę wyłącznie z punktu widzenia „powodzenia”. Ważne jest dla niego, by „powodzenie” osiągnąć. Niczym innym — jak twierdzi — nie interesuje się Problem: „czy naszym przedstawieniom odpowiada niezależnie od nich istniejąca rzeczywistość?”, zostaje przezeń — zgodnie ze starą pozytywistyczną tradycją — odrzucony i raz jeszcze w filozofii burżuazyjnej „przezwyciężony”. Człowiek nie powinien rozmyślać, lecz działać — powiadała pragmatyki — i zgodnie z tą zasadą sprowadzając zadanie filozofii do orzekania, jakie znaczenie ma z punktu widzenia skuteczności mego działania przyjęcie tej lub innej formuły za prawdziwą. Prawdziwe jest to, co w osiągnięciu sukcesu pomaga, fałszywe — co przeszkadza.

CZYMY różni się pragmatyzm od tradycyjnego empiryzmu? Jest filozofia interwencji, filozofia wojująca, obecny jest — choćby pozorne — umywanie rąk od spraw polityki i walki społecznej. Dzięki temu zyskał uznanie burżuazji amerykańskiej. Dzięki temu stał się światopoglądem najprzejrzystszym z dzisiejszych imperializmów. Subiektywizm i indywidualizm — pisał Dewey — nie są wyznacznikiem amerykańskim. Amerykanie zamieniają „zakorzeniony indywidualizm estetyczny starej kultury europejskiej na indywidualizm aktywny” (*Filozofia a cywilizacja*. Warszawa 1938 s. 35). Pragmatyzm przesunął punkt zainteresowania z odbioru wrażeń na reakcję podmiotu następując po wrażeniach. Tradycyjny empiryzm brał doświadczenie jako dane, ograniczał „miejsce dla możliwości i wolności”, zbyt przestrzegając pozorów obiektywizmu, beztroskości i związku z nauką. Amerykański imperializm potrzebował filozofii aktywniejszej i jeszcze bardziej beceremonialnej wobec rzeczywistości. Toteż Dewey pisał: „Podczas gdy dla empiryzmu, w świecie już zbudowanym i określonym, rozum lub myśl ogół-

na nie mają innego celu, niż sumowanie wypadków poszczególnych — w świecie, gdzie przyszłość nie jest pustym słowem, gdzie teorie pociągają za sobą konsekwencje czynne, rozum z konieczności posiada funkcję konstrukcyjną”. (Tamże s. 27). To niezmienne dla pragmatyzmu charakterystyczne przeciwstawienie starej, statecznej Europy „aktywności” i „ufości w przyszłość nowego świata” u wielu pragmatystów znajduje konkretne polityczne zastosowanie — w formie idei światowego panowania Ameryki. Nic więc dziwnego, że prasa amerykańska nazywała Deweya „apostolem kultury zachodniej”. Te praktyczno-polityczne zastosowania pragmatyzmu należy mieć na uwadze przy rozważaniu pragmatycznej konstrukcji świata.

Według Deweya, „doświadczenie zawiera... magię i przesyła tak jak i nauki”. Wszystko jest dla pragmatysty doświadczeniem — wszystko liczy się jednakowo, jeżeli ma wartość praktyczną. Doświadczenie jest czymś nieokreślonym i płynnym. Pragmatyści mówią o „strumieniu doświadczenia”, „strumieniu rzeczywistości”, „strumieniu świadomości”. Są to, wedle nich, synonimy. „Ow, „strumień” nie daje się okiełznać ani uregulować, nie poddaje się pojęciom i słowom, jest nieuchwytny i niewyrażalny.

„Zmienianie” warunków życia to, wedle pragmatystów (zagadnienie to rozwinięto najszerszej Dewey), proces znajdowania wyjść z „sytuacji”.

Przy pomocy swej teorii prawdy pragmatyzm zamazuje różnicę między nauką a religią (Por. A. Schaft: *Z zagadnień marksistowskiej teorii prawdy*, „Książka i Wiedza 1951 s. 311). Ta ostatnia bowiem również może mieć pożądaną następstwa w stosunku do „interesu”, zwłaszcza gdy idzie o interes klas panujących i posiadających i o religię mas wyzyskiwanych.

W SZCZEGÓLNEJ „sytuacji” znajduje się w świetle tych poglądów pragmatyzmu prawda historyczna. Także ujęcie faktów przeszłości nie wymaga odniesienia do obiektywnej rzeczywistości — jest ono tylko instrumentem w aktualnej „sytuacji”, „prawdą” z punktu widzenia konkretnych celów politycznych. Pragmatyzm teoretycznie uzasadnia praktykę fałszowania historii w nauce i szkolnictwie amerykańskim. Na gruncie pragmatycznej pedagogiki historia jest jedynie instrumentem urabiania umysłów na pożądaną dla klasy panującej modę. Pedagogika pragmatystyczna jest oficjalnie uznawana jako podstawa systemu nauczania w szkolnictwie amerykańskim. Fraszki o „rozwoju człowieka”, „indywidualności” pomagają jedynie do skutecznego przekształcania szkoły w zakład masowej produkcji mięsa armatniego. Związanie zagadnienia prawdziwości ze sprawą przydatności do

wyższości z określonej sytuacji ma jeszcze jedną stronę, o bezpośrednio politycznym znaczeniu — ma służyć odrzuceniu spekulacji i problemów bez „praktycznego” znaczenia. Wynika stąd postulat, że proletariusz nie może wykraczać poza konkretną sytuację. Może strajkować, może domagać się podwyżki, ubezpieczeń, czy emerytury, lecz pozostać musi w ramach „sytuacji”. Gdyby wysunął ogólnoklasowe żądania polityczne, gdyby próbował określić ostateczny cel swej walki, postąpiłby nierozsądnie i „nienaukowo”.

Pragmatyzm... z pełną świadomością tego, co robi, sił się najpierw na rehabilitację religii, potem zaś na jej upowszechnienie. Uważa się on za „szczęśliwego pojeźdźcę” nauki i religii, utrzymując, że „założenia poznania naukowego i wiary religijnej są te same” i tak samo sprawdzane w doświadczeniu.

Czynne zaangażowanie pragmatyzmu po stronie wstecznicstwa i obskurantyzmu sprawiło, że cięśzył się on w wężem w środowiskach religijnych — oczywiście, protestanckich i modernistycznych. Teologowie czytali i chwaili Jamesa, zapraszano go jako patrona na zjazdy Młodzieży Chrześcijańskiej, podkreślano jego związki duchowe z ojcem, znanym w swoim czasie teologiem purytańskim, Henrykiem Jamesem. Nie bezpodstawnie. Pragmatyści nie zgłaszali jednak akcesu do żadnego z istniejących kościołów. Łatwo to wyjaśnić. Pragmatysta Schiller miał w swej *Fomal Logic* pretensję do religii o to, że dała się sformalizować, zamknąć w dogmatach. Jest to pretensja, którą pragmatyzm musiał zgłosić. Działający człowiek potrzebuje narzędzi giętkich, podatnych do każdej „sytuacji”. Stąd deweyowska idea „religii naturalnej”, stąd takie oto wyrzucenie Jamesa: „Pragmatyzm musi odrzucić odpowiedzi dogmatyczne, nie wiemy bowiem z pewnością, jaki typ religii będzie najlepiej działał na ogół”. Religia pragmatystów to religia unowocześniona, która — jak burżuazyjny filozof — potrafi odpowiedzieć na każde zamówienie swej klasy. W religii tylko jedno może i powinno być niezmiennie: służba klasie panującej, rola narzędzia jej ideologicznej przemocy nad „ogółem” narodu. Pod tym względem religia ta nie różni się niczym od filozofii, która ją powołuje do życia.

PRAGMATYSTY, „nie są filozofami z wiesz z kości słoniowej”, lecz filozoficznymi orderownikami imperializmu w jego walce z obozem pokoju i postępu. Pragmatyzm nie ucieka się do „metafizycznej twórci”, jak wiele innych „izmów” burżuazyjnych. Występuje programowo jako filozofia politycznej walki. Wszystkie kierunki dzisiejszej filozofii burżuazyjnej są mnej lub bardziej bezpośrednio skierowane przeciw marksizmowi i ruchowi robotniczemu — wszyst-

wi dziś, jakby usprawiedliwiają 26-letniego nauczyciela ludowego, który nie wszystko rozumiejąc stanął jednak w szeregach rewolucji.

Ligowski daleki jest od tego, ażeby swój czyn nazywać bohaterskim, chociaż zapłacił za niego usunięciem z zawodu. Należał on do tych szeregowych nauczycieli roku 1905, którzy mieli odwagę walczyć z uciskiem, którzy swoim zbiorowym wystąpieniem przygotowywali grunt do obalenia caratu i wraz z robotnikami i chłopami torowali drogę Wielkiej Rewolucji.

ZANIM poznałam Sylwina Ligowskiego zapytałam w małym gospodzie sierpeckiej o ulicę, przy której on mieszka. Kierownik gospody zainteresował się tym, kogo szukam. — „A, pan Ligowski!” — powiedział. — „Proszę uściśleć przy oknie, o godzinie trzeciej pan Ligowski będzie wtedy przechodził. Łatwo go poznać, ma długą siwą brodę...”

Nie skorzystałam z dobrej rady. Obawiałam się, że może właśnie tego dnia — ten, którego szukam — zmieni od dawna ustanojony zwyczaj. Dzięki tej rozmowie dowiedziałam się jednak, że Ligowski, który po wielu latach wrócił do Sierpca, jest tam postacią znaną i popularną.

Ze spotkania z Sylwinem Ligowskim utkwilo mi w pamięci kilka szczegółów dotyczących jego obecnego życia. Mimo poważnego wieku pracuje jako buchalter w miejscowym przedsiębiorstwie. O pracy swojej mówi jako o potrzebie i wieloletnim nawyku, a o towarzyszącym jej jako o przyjaźni. Jego zainteresowania tym, co się dzieje w kraju i w świecie, są bardzo żywe. Do dziś jest stałym prenumeratorem i czytelnikiem „Prawdy” w języku rosyjskim.

W naszej rozmowie rzeczy dawne przepływały się ze sprawami dnia dzisiejszego. Między słowami uznania dla obecnego szkolnictwa zjawiała się troska o młodzież. Dawny wychowawca ze smutkiem mówił o wyborach i złym zachowaniu się dzisiejszej młodzieży. Wspominał zapal, gorliwość i dyscyplinę swoich uczniów sprzed 50 lat, którzy uczyli się w tak odmiennych i tak ciężkich warunkach.

Młodzieży naszej trzeba ukazywać przeszłość, trzeba pokazywać, za jaką cenę i z jakim trudem wywalczono dla niej te warunki, w jakich żyje, uczy się i wychowuje.

Rozmowę przeprowadziła

M. DROZD-PASCHALSKA

kłe są mniej lub bardziej jawnymi apolo-

giami ustroju kapitalistycznego. Cechą szczególną pragmatyzmu jest, że to, co jego europejskie odpowiedniki robią ceremoniałem i w białych rekawkach, on robi brutalnie i otwarcie. Pragmatyzm to „american way of life” (amerykańska droga życia) w filozofii... „To, co się oplaca” wyrażone zostaje ponad wszystko — ponad rzeczywistość, ponad naukę, rozwój, postęp, o którym lubią rozprawiać pragmatyści. Rzeczywistość ma charakter praktyczny — to wszystko, co wiedza o niej pragmatyści. Wszystko inne to mistycyzm, „flux of reality” — „potok czystego doświadczenia”. Nie ma o obiektywnej rzeczywistości, nie ma praw, które nią rządzą. „Plastyczny” świat czeka na dotknięcie dłuta. Oto filozofia dla imperialistów. Jeśli „plastyczny” świat daje się dowolnie kształtować, można zażęgnąć kryzysy i rewolucje, ustalać wszechmoc monopolu i wieczną koniunkturę. Można na nowo dzielić świat, zdobywać go, zniszczyć komunizm. Świat się nie poddaje? To nie nie szkodzi! „Przemoc, zwykła fizyczna przemoc jest, koniec końców, środkiem największe rojującym nadzieję” (Dewey). „Era demokracji skończyła się” — wołał entuzjasta Nietzschego, pragmatysta Schiller. Pragmatyzm, „demokratyczny” pragmatyzm wyszedł na spotkanie faszystom i został właściwie zrozumiany. Oto, co pisał o nim Mussolini:

„Pragmatyzm Jamesa był mi bardzo pomocny w mojej karierze politycznej. James nauczył mnie, że działania powinny być oceniane raczej według swych rezultatów niż wedle swej podstawy doktrynalnej. Nauczyłem się od Jamesa tej wiary w działanie, tej gorącej woli życia i walki, której faszizm zawdzięcza ogromną część swych sukcesów. Najważniejsze było dla mnie: działać.

Nie dziwnego, że pragmatyzm jest w Stanach Zjednoczonych zawzięcie propagowany. Wkrótce po rozpoczęciu amerykańskiej agresji w Korei *New York Times* ogłosił artykuł pt. „Jak prezydent podejmuje decyzje”, który kończył się stwierdzeniem: „Mr Truman jest pragmatystą”. Pragmatyzm jest — jak starał się pokazać — filozofia łatwa do tłumaczenia na język polityki, do uzasadniania najbardziej awanturniczych poczynań imperializmu. Jest partyną filozofia imperialistycznej burżuazji, emanacją jej sposobu myślenia, jej moralnej i umysłowej nędzy. Jest filozofia nienawiści do człowieka, pochwałą drapieżności i agresorów. Przy jej pomocy można uzasadnić każdą korzyść dla burżuazji i zbrodnię. Przy jej pomocy uzasadnia się dzisiaj w USA „zalety” wojny atomowej. „Przyniesie mi korzyść czy nie, kiedy wystąpię do wojny?” — rozważał Eisenhower zagadnienie użycia broni atomowej — „Jeżeli będę sądził, że zysk będzie po mojej stronie, użyję jej niechybnie...”

Wszystko to sprawia, że wśród burżuazyjnych systemów filozoficznych pragmatyzm jest jednym z najniebezpieczniejszych.

JERZY SZACKI („Myśl Filozoficzna” nr 3, 1954 r.)

Książka o nauce Pawłowa

JEDNA z ważniejszych pozycji w dziedzinie psychologii, jakie ukazywały się ostatnio, jest zbiór artykułów radzieckich psychologów, wydany przez Instytut Filozoficzny Akademii Nauk ZSRR w r. 1952. W polskim przekładzie wydawnictwo to nosi tytuł: „Nauka Pawłowa a filozoficzne zagadnienia psychologii. Zbiór artykułów”. (Warszawa, 1954 r., PWN, s. 417).

Wachlarz zagadnień poruszanych w tym zbiorze jest szeroki — obok ogólnoteoretycznych rozważań na temat znaczenia nauki Pawłowa dla psychologii są sprawozdania z prac eksperymentalnych. Całość daje obraz walki o materialistyczną psychologię przeciwstawiającą się fałszywemu poglądom burżuazyjnej nauki.

Artykuły te (jak np. S. A. Pietruszewskiego „Walka Pawłowa o materializm w fizjologii i psychologii”, S. Rubinsztajna „Nauka Pawłowa a zagadnienia psychologii”) poruszają ogólne, teoretyczne zagadnienia stosunku zjawisk psychicznych do odruchów warunkowych, a zatem zagadnienie stosunku psychologii i fizjologii. Omawiają przedmiot i metody nowej psychologii, której zadaniem jest badanie procesów psychicznych jako funkcji mózgu, procesów — polegających na odzwierciedlaniu przedmiotów i zjawisk obiektywnie istniejących w świecie.

Ciekawą próbę nowego ujęcia psychologicznej teorii wrażeń, spostrzeżeń i myślenia daje S. Rubinsztajn w artykule — „Nauka Pawłowa a zagadnienia psychologii”. Wrażenia — mówi Rubinsztajn — są procesami, w których zachodzą skomplikowane zjawiska analizy, syntezy i generalizacji korowej, a nie — jak to mówiono dawniej — wynikiem procesów obrotowych, oderwanych od ośrodkowych procesów korowych, a więc nie prostymi, elementarnymi zjawiskami.

Dla pedagoga ciekawa jest szczególnie praca Seltmanowa, pt. „Przyczynki do zagadnienia tak zwanego zachowania się do wolnego”, w której autor tłumaczy na podstawie nauki Pawłowa genezę ruchów dowolnych człowieka, jego świadome działanie. Zachowanie się dowolne — to główny argument w walce idealistów z determinizmem. Ruch dowolny uważany jest przez nich za dowód istnienia duszy, która kieruje tymi ruchami.

W swoim wyjaśnieniu istotnych przyczyn ruchów dowolnych Pawłow oparł się na pracach wielkiego fizjologa rosyjskiego Iwana Steczenowa, który głosił, że ruchy dowolne są ruchami wyuczonymi, że są tak samo wywołane przez bodźce zewnętrzne i wewnętrzne organizmu. Pawłow idąc po tej linii wykazał, że ruch dowolny polega na wytworzeniu się połączeń, związków czasowych, między ośrodkami ruchu w korze mózgu a innymi ośrodkami kor.

Ważne zagadnienie psychologii charakteru poruszył Fłatow w artykule „Psychologia charakteru w świetle nauki Pawłowa o wyższej czynności nerwowej”. Praca ta została jednak następnie ostro skrytykowana przez psychologów radzieckich za biologizujące ujęcie teorii charakteru.

Powyższy zbiór, mimo że porusza jeszcze wiele innych problemów i wskazuje obrzygnięte znaczenie pawłowizmu dla psychologii marksistowskiej, nie wyczerpuje bynajmniej całego zagadnienia przebudowy psychologii w oparciu o naukę Pawłowa.

Trzeba także zaznaczyć, że jest to książka bardzo trudna, porusza bowiem wiele spornych kwestii, nie zawsze wyjaśniając je do końca. Korzystanie z niej utrudnia jeszcze brak wstępu od redakcji, który wskazałby podstawowe zagadnienia wspólne dla wszystkich artykułów i wprowadził w ten sposób czytelnika w tak trudną problematykę. Szerzeg stwierdzeń zawartych w tej pracy ma charakter dyskusyjny, hipotetyczny, jest pewnego rodzaju próbą nowego ujęcia podstawowych problemów psychologicznych, próbą materialistycznej interpretacji zjawisk psychicznych w oparciu o naukę Pawłowa.

Książka w swych najcenniejszych rozdziałach pomoże zarówno psychologowi, jak i pedagogowi, w zrozumieniu głównych założeń psychologii opartej na podstawach materialistycznych.

KAZIMIERA TYBOROWSKA

Tematyka roku 1905 w szkole

PIĘCZDZIESIĘCIOLECIE REWOLUCJI 1905 r. daje nam sposobność zbliżenia do dzieł i młodzieży do wielkich wydarzeń rewolucyjnych, związanych z uczuciem z tradycjami tego roku, tradycjami tak stosunkowo niedawnymi i tak żywymi wśród starszego społeczeństwa. Upomnieć będziemy owe tradycje przez najrozmaitsze formy pracy szkolnej, lecz przede wszystkim postawimy pytania: jakie treści chcemy spopularyzować, co wybrać z bogatego materiału historii rewolucji 1905 r.

Pamiętajmy jednak, że starsi nauczyciele, kształceni w burżuazyjnych szkołach i uniwersytetach mają często wypaczone wiadomości o rewolucji 1905 r. Klasy posiadające w okresie dwudziestolecia międzywojennego wykorzystywały dla swoich celów nasze rewolucyjne tradycje, podręczniki historii w krzywym zwierciadle przedstawiały wydarzenia 1905 r. kryjąc obiektywną prawdę, kryjąc produkcyjną rolę proletariatu, a wydobywając na plan pierwszy tylko te elementy, które były wygodne dla burżuazji i obszarnictwa. Trzeba więc uświadomić sobie, iż rewolucja 1905 r. w Rosji była rewolucją burżuazyjno — demokratyczną, bo walczyła przeciw carowi i obszarnictwu o burżuazyjno — demokratyczną republikę. Ale główną siłą tej rewolucji, dokonującej się już w warunkach imperializmu, był proletariatu i partia bolszewicka, a formy walki — masowy strajk polityczny, powstanie zbrojne proletariatu — były proletariackie.

Rewolucja w Królestwie Polskim była częścią składową rewolucji rosyjskiej, lecz jednocześnie była to nasza walka narodowo — wyzwolenicza, pierwsza walka w warunkach imperializmu, pierwsza, w której hegemonem była polska klasa robotnicza i jej partia SDKPiL.

W rewolucji 1905 r. przejawia się wspólność sprawy polskiej i rosyjskiej, bojujący sojusze polskiego i rosyjskiego proletariatu.

Dla zdobycia więc własnego, słusznego poglądu na dzieło rewolucji 1905 r., dla zrozumienia jej treści trzeba, aby każdy z nas przeczytał referat Lenina o 1905 r. (Dzieła Lenina t. 23, wyd. polskie, str. 259), rozdział III o rewolucji 1905 r. „Historii WKP(b)” oraz rozdział VI z „Historii Polski” (materiały do nauczania w kl. XI pod red. Z. Kormanowej, PZWS 1954).

Będzie to nasza wstępna praca, w dalszym ciągu bowiem rok rocznicowy przyniesie nam liczne artykuły w prasie i liczne wydawnictwa naukowe i popularnonaukowe.

Do śledzenia prasy pod kątem widzenia zbierania materiałów do historii rewolucji 1905 r. weźmiemy całą młodzież. Młodsze dzieci będą na pewno z zapa-

tem szukać ilustracji w tygodnikach i miesięcznikach i wykonają proste „gazetki”, starsi uczniowie szkoły podstawowej wybiorą obok ilustracji również i lawiejse artykuły, utwory poetyckie, przystoją albumy. Młodzież licealna skompletuje artykuły naukowe. Razem — wszyscy uczniowie stworzą zespół pomocy naukowych do historii 1905 r., który pozostanie w szkole do wykorzystania zarówno na lekcjach historii, jak i w pracach drużyny harcerskiej i ZMP.

Inną formą pracy będzie wykorzystanie materiałów beletryzacyjnych o tematyce 1905 r.

Piękne pole do pracy mają tu polonisci. Zorganizowanie wystawy książek mówiących o dziejach rewolucji 1905 r., zachęcenie do tej lektury, wyszukanie jej w pracy na lekcjach języka polskiego na pewno mocno zwiąże uczuciowo dzieci i młodzież z ludźmi rewolucji.

Powieści o 1905 r. stać się mogą także podstawą prac kolekcji historycznych, zbiorów ogniw harcerskich i zebrań ZMP. Dla przykładu: z dziełmi kl. IV i V można przeczytać ciekawe opowiadanie Długoszewskiego „Rudy Tomek”, z uczniami kl. VI i VII opowiadać o strajku szkolnym z „Egzaminu serce” W. Żółkiewskiej lub wyjątki z powieści H. Rudnickiego o F. Dzierżyńskim „Plomien goręcej”, poprowadzić rozmowę o wydarzeniach 1905 r. oglądając w tych utworach oczyma dzieci, pokazać specyfikę życia różnych klas społecznych w okresie rewolucji, patriotyzm, rewolucyjną ofiarność proletariatu, egoizm i ugodowość burżuazji, drobniemiejszczańską chwiejność. Najciekawsze wyjątki kółko historyczne czy też ogniw harcerskie może wprowadzić na apel, aby poznał je wszyscy koledzy. Może to być zrobione w formie zbiorowego czytania wyjątku lub w formie małej inscenizacji.

Rok rocznicowy powinien być uwidoczniemy w szacie zewnętrznej szkoły. Tu znów główną rolę odegra nauczyciel rysunków. Przygotowanie hasel, zrobienie wystaw ilustracji na korytarzu, estetyczne rozwieszenie gazetek — wszystko to powinno przemawiać wzrokowo do naszych uczniów.

Pod kierunkiem nauczycieli rysunków i historii młodzież może sporządzić kalendarz 1905 roku, kalendarz tak pomyślany, aby pokazać, iż rewolucja w Królestwie Polskim jest częścią nieodłączną rewolucji w Rosji. Kalendarz ten wygłądać może np. tak:

REWOLUCJA 1905 R.

ROSJA
22.I. „Krwawa niedziela” w Petersburgu.

KRÓLESTWO POLSKIE
27.I. Odpowiedź Warszawy na „Krwawą niedzielę”, strajk i walki uliczne.

Młodsze dzieci umieścimy w kalendarzu nieliczne fakty, starsza młodzież poda ich

wiecej. Podstawą będą tu podręczniki poszczególnych klas. Mniejsza lub większa ilość faktów wykaże jednak tradycje przyjaźni polsko-radzieckiej, pokaże sojusze, wspólną walkę rosyjskiego i polskiego proletariatu w 1905 r.

Które fakty z historii 1905 r. wybierze — to do upowszechnienia poprzez apele w dni rocznicowe? Na pewno, trzeba pokazać w ciekawym, literackim sposób „Krwawą niedzielę”, a także — odpowiedź Warszawy. Na specjalne upamiętnienie zasługują słynne walki łódzkich robotników na barykadach w czerwcu 1905 r. i bohaterkie powstanie Moskwy w grudniu 1905 r.

Temat specjalnie dla młodzieży ciekawy — to dzieje strajku szkolnego. Na pewno wprowadzimy ten temat na apel, na zebraniach szkolnych ZMP i kółka historycznego, ale robić to musimy bardzo umiejętnie. Pamiętamy, że tradycje strajku szkolnego specjalnie mocno zafalowały w 1930 r. klasy posiadające z racji jego 25-iej rocznicy. Zapisywały one strajk na swoje konto, odrzucając od walki proletariatu, od rewolucji. Dlatego też dobrać będziemy lekturę z pozycji wydawanych w Polsce Ludowej. Dlatego też przeprowadzenie spotkania młodzieży z uczestnikami strajku szkolnego możliwe jest i pożądane tylko w tym wypadku, gdy jesteśmy pewni, że uczestnik ów ma słuszny pogląd na problem strajku szkolnego, że potrafi przedstawić swoje osobiste wspomnienia szkolne zgodnie z ówczesną rzeczywistością, wiążąc strajk młodzieży z rewolucją, z klasą robotniczą i ostro pokazując zdradziecką postawę klas posiadających, ich nacjonalizm i ugodowość.

W bieżącym roku tematyka 1905 r. będzie przerabiana bardzo starannie na lekcjach historii. Na wszystkich poziomach nauczania nauczyciel historii wykaże materiały rocznicowe zebrane przez młodzież, uporządkuje i usystematyzuje wiadomości zdobyte poza lekcjami.

W klasie IV będziemy przede wszystkim starać się, aby na lekcjach historii kształcić wyobrażenia, aby uczeń „widział” wielkie wydarzenia 1905 r., walczący proletariatu i wybitnych rewolucjonistów. Operować będziemy więc opowiadaniem, lekturą, ilustracją, tak, aby dziecko zapamiętało podobne wydarzenia.

W klasie VII kształtować będziemy pojęcie o rewolucji 1905 r. już na tle stosunków międzynarodowych, przedstawimy wydarzenia w Rosji, podkreślimy i postaramy się wyjaśnić walkę bolszewików z mieższewikami, rolę PPS w Polsce jako agentury burżuazji, problem utworzenia PPS Lewicy. Robić to będziemy poprzez konkretne przykłady, w oparciu o charakterystyczne fakty, pamiętając ciągle, jak trudne są te problemy dla naszych uczniów.

Na poziomie licealnym wyobrażenia i pojęcia zdobyte poprzez poznanie konkretnego procesu historycznego w szkole podstawowe pogłębiemy i usystematyzujemy zapoznając młodzież z teorią rewolucji burżuazyjno — demokratycznej w oparciu o referat Lenina i „Historię WKP(b)”. Rozbudujemy materiał podręcznika lekturą tekstów źródłowych i lawiejse artykułów naukowych.

Inicjatywa i pomysły nauczycieli i młodzieży wynajdą na pewno wiele różnorodnych form ochodu. W całości poczynają pamiętać jednak zawsze będziemy o celu, który chcemy z racji 50-iej rocznicy 1905 r. osiągnąć. Chcemy, aby nasza młodzież, nie znająca już nędzy mas pracujących w ustroju kapitalistycznym, nie znająca niedoli narodu uciskanego przez zaborców, zrozumiała bohaterką walkę proletariatu, trudne życie swych dziadków, chcemy, aby rozumiała i odczuła całym sercem wielkość osiągnięć proletariatu rosyjskiego i polskiego na przestrzeni tych lat 50, w czasie których w Rosji zwyciężyła Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa, zbudowane zostało pierwsze na świecie państwo socjalistyczne, a w naszej ojczyźnie polska klasa robotnicza doszła do władzy i stanęła na czele narodu polskiego budującego w oparciu o przyjaźń ZSRR podstawy socjalizmu.

JANINA SCHOENBRENNER

Na przykładzie Domu Kultury w Homlu

W PALACU Kultury w Homlu zawsze jest pełno i gwarno. Nie dziwnego. Obudowany po wojnie liczy on ponad 50 pokoi, posiada sale teatralną na blisko 1000 widzów i takiej samej wielkości salę kinową. W Palacu działa dziesiątki kół i kolekc.

Różnorodna i bardzo wszechstronna jest działalność Palacu Kultury w Homlu. Dość powiedzieć, że w dniu, w którym zwiedziła Pałac, przebiegał się przez 6 tysięcy ludzi. Formalnie Pałac podlega Związkowi Zawodowemu Kolejarzy, ale obsługuje on całą ludność miasta Homla i ponadto okazuje systematycznie pomoc liczny kółkom obwodów homelskiego. Nikomu nie przychodzi tam do głowy, że można ograniczyć pracę tylko do członków danego związku czy też robotników fabrycznych, jak to się niesłusznie dzieje w niejednej placówce kulturalnej podległej ZZZ. Wreszcie kierownik Pałacu Kultury, jego dyrektor i jego zarząd, planując pracę do kładą wysiłki, aby zadowolić najrozmaitniejsze potrzeby, aby wyścisnąć najrozmaitszym zainteresowaniem, słowem, aby szerzyć kulturę wśród najszerszych warstw ludności.

W Związku Radzieckim każda placówka kulturalna — świetlica, Pałac Kultury czy klub — posiada specjalny sektor dziecięcy. Ma go więc oczywiście i Pałac Kultury im. Lenina w Homlu. Działalność jego jest ściśle przystosowana do potrzeb młodego pokolenia. A więc uwzględnia zarówno sport i turystykę, jak dyskusje młodocianych czytelników nad ulubioną książką, kształci zdolności muzyczne, pozwala wyżyć się w różnych dziedzinach. Młodzież zapisana do poszczególnych kół amatorskich zbiera się w Palacu trzy razy na tydzień i w ciągu dwóch godzin ćwiczy się w obranym przez siebie kierunku. Na wieczorne poświęconym przyjaźni polsko-białoruskiej, widzimy tam młodzież na scenie. Tańczy ona, recytuje i śpiewa z wdziękiem, świadcząc o wielkim zamłownianiu i długotrwałym ćwiczeniu.

Przedstawienie było bardzo ładne, ale przynajmniej muszę, że jeśli chodzi o mnie, nie ta strona działalności robiła na mnie największe wrażenie, mimo że imponuje ona swym zasięgiem i rozmachem. Jest bowiem w tej pracy jeszcze jeden czynnik, który może mniej zwracać się w oczy, mniej jest efektywny, ale który bardziej jeszcze sięga w głąb, jeszcze mocniej powołany jest z wychowaniem nowego człowieka.

W moim posiadaniu znajdują się mała, szara kartka kartonu, jedna z tych, jakie w początkach września Pałac rozosił do wszystkich szkół w Homlu. Zaczyna się ona od słów: „Junyi drug!” (młody przyjacielu) i zawiadamia, że z inicjatywy Raj-

komu czyli zarządu dzielnicowego Komсомолu i sektora dziecięcego Palacu odbędzie się poranek dla dzieci klas pierwszych. Na program złoży się: pogawędka pod tytułem „Pierwszy raz — w pierwszy klas”, która wygłosi nauczycielka. Potem nastąpią gry, niespodzianki, zabawy. Po drugiej stronie Kartoniku — zaproszenia wydrukowane jest króciutki wierszyk, przystosowany do poziomu pierwszoklasisty. Niechaj nauczy się go dziecko, spiesząc do Palacu Kultury. I niechaj od maleńkości przyzwyczaja się do pięknych sal, froterowanych podłóg, skrzypzących przepięknych kandelabrow. Niechaj czuje, że żyje i wzrasta w pięknym kraju wolnych radzieckich ludzi.

Praca Palacu nie ogranicza się, rzecz prosta, do dzieł klas młodszych. Upierzejmy dyrektor Palacu wręczy nam inne jeszcze zaproszenie. Znowu ten nagłówek — „Junyi drug!” i ci sami zapraszający: Rajkom Komсомолu i sektor dziecięcy Palacu. Ale tym razem zaproszenie zwrócone jest w innym kierunku. Pałac organizuje dla uczniów klas starszych wieczerę, na którą złoży się odczyt oraz film. Odczyt wygłosi dyrektor jednej ze szkół. Temat brzmi: „Pochodzenie i reakcja istota religijnych wierzeń i obrzędów”. To nie ogólnikowe rozmówki o potrzebie ofensywy ideologicznej, jakie jeszcze często słyszy się u nas, to codzienna, rzetelna, przemyślana praca pomagająca młodzieży do rozwijania stojących przed nią pytań i zagadnień.

Zapytaliśmy, czy młodzież dyskutuje również nad sprawami moralności? Objawiało nam, że w Palacu urządziła się wieczory poświęcone zagadnieniom etyki w życiu osobistym i w życiu społecznym, omawia się z młodzieżą książki poświęcone bohaterstwu i męstwu, organizuje spotkania z wybitnymi działaczami i pisarzami.

Cóż dodać można do tych słów? Chyba to, że wszyscy pragniemy tego samego. Tylko nie wszyscy posiadamy tak rozumnie zorganizowaną placówkę, jaka jest homelski Pałac Kultury im. Lenina.

Wniosek stał prosty i tacy ZMP, i dla Związków Zawodowych. Trzeba wykorzystywać wszystkie istniejące u nas placówki, a więc Domy Kultury, niezależnie od tego czyją noszą markę, wszystkie kluby fabryczne, świetlice wiejskie i biblioteki dla rzetelnej światopoglądowej pracy wśród ludności w ogóle a wśród młodzieży w szczególności.

MARIA KAMIŃSKA

Balsze wypowiedzi o rodzicach i szkole

Na pewnym zebraniu w szkole wiejskiej

ZEBRANIE się skończyło. Wróciłem do mieszkania zmęczony, z bólem głowy. Jeszcze brzmiały mi w uszach głosy poszczególnych rodziców, a w nosie wierzelił ostry dym machorkowych papierosów. Zastanawiałem się czy to zebranie, które trwało kilka godzin, zebranie z rodzicami uczniów klasy VII, wniosło coś nowego. Rozważałem, jak je mam zakieszczać — po stronie stracił, gdzie księguje, niestety, większość zebrań, czy też po stronie zysków. Przypominałem sobie kolejno sprawy, jakie były poruszane na zebraniu. A więc przede wszystkim sprawa zbliżenia rodziców do szkoły, szczególnie tych, którzy świadomie lub nieświadomie podkopują autorytet nauczyciela przeciwstawiając się wychowawczemu kierunkowi szkoły. Mówiłem rodzicom, że, jak dotąd, zawiody wszelkie próby przyciągnięcia tych opozycyjnych do szkoły. Na żadne rodzicielskie zebrania ani na uroczystości szkolne nie przychodzi, na piśmie zawiadomienia nie reagują, a odwiedzani w domach przez nas, nauczycieli, przez delegatów komitetu, są niby bardzo grzeczni, ale... No, co tu dużo gadać, po takich odwiedzaniach nie się zazwyczaj nie zmienia.

Oczywiście, z początku była normalna cisza, po czym na „wyprowadzki” obecni na sali zaczęli deklarować swoją solidarność wobec szkoły, zapewniali, że oni „nie tacy”, że między nimi a szkołą panuje atmosfera pełnego zrozumienia, niemal sielanka. Zmartwiłem się. Takie wzajemne „kadenie” nie rokowało, że osiągniemy postęp w zacieśnieniu kontaktów domu i szkoły. Zbyt długo jednak pracuję na wsi, żeby nie wiedział, iż tylko „frontalny atak” na konkretne osoby może wywołać rzeczową dyskusję. Dlatego też wypowiedziałem jednemu z „kadeców”, jak to jego syn był dowódcą bandy chuligańskiej, która zajmowała się niszczeniem słupów orientacyjnych i znaków triangulacyjnych. Zaatakowany bronił się, oświadczał, że chłopak pod wpływem wspólnej akcji szkoły i domu zaniechał swoich chuligańskich wyczynów. Wykorzystałem to obronę dla podkreślenia, że jest to najlepszy dowód, jak ważna sprawa jest nasze współdziałanie. Aby wynagrodzić ojcu przykrość, podkreśliłem, że syn jego obecnie bardzo dużo czyta, że w ciągu ostatnich tygodni przeczytał już i opisał w dzienniku konkursu dwu 6 książek. Okazało się, że to, co miało łagodzić, poruszyło wreszcie rodziców.

Bo wy widzieliście tylko przeczytane książki, a nie widzieliście, ile mam z tym kłopotów. Nadchodził wieczór, chłopcy oczy się kleja, ale wyjmuję książkę i zasiada do czytania. I światło na darmo pali, i nam spać nie daje.

Oj, tak, tak, z tym czytaniem to już wytrzymać trudno — przytaknęło kilku rodziców. — Ale co robisz, jak się napęcza do spania, to mówią: „pan kazal, jakiś tam konkurs”, a w domu wykreśli żadnej nie ma.

Oho — ucieszyłem się — zebranie zaczyna się robić ciekawie. Wonne kądziło wzajemnych komplementów ułotniło się bez śladu. Zapamiętałem rodziców, dając im chłopcy czytają dopiero wieczorem. Wiedzieliście za dużo obowiązków nakłada się na nich we dnie. I teraz dopiero zawróć!

— To pan się nas pyta? A kto przetrzymuje chłopców w szkole do późnego wieczora? O tym właśnie chcę mówić! Tego już nie można dłużej wytrzymać. Bo proszę ja was, czy to mój syn jakiś aresztant, żeby na niego nakładać przynusowe roboty i trzymać go do wieczora w szkole? Ja z meżem i z Maryśką radzą sobie dość nie mogą z robotą, a chłopak zamiast w domu pomagać, w szkole odrabia pańszczyznę.

Zdebiłem. — Pańszczyznę? W szkole? Do późnej nocy? Wymowna mamo określiła wówczas bliżej, o co jej chodzi. A chodziło konkretnie o Gerka Snieżkę, któremu jej syn pomagał w matematyce. Ale o co mogło chodzić innym rodzicom, skoro wiem na pewno, że wszystkie zajęcia w szkole kończą się najpóźniej o godzinie trzeciej. Powiedziałem o tym rodzicom. Zapanowała konsternacja. To gdzie oni są do 8 wieczorem, jeśli ich nie ma ani w szkole, ani w domu? Dopiero, siedzący dotąd spokojnie obywatel D., jakby nigdy nie powiedział:

— Chcecie wiedzieć, gdzie oni są? No to wam powiem. Mieszkam na Potokach koło pastwiska i codziennie widzę, jak chłopaki leżą po lekcjach z piłką i bawągami tam do ciemnej nocy.

Ze wszystkich stron posypały się pytania: I mój tam jest? A mojego widzieliście? Obywatel D. z pewną satysfakcją mówił, że nikogo tam nie brak. Zapamiętałem wówczas od niechcenia, czy głosne krzyki i wrzaski hulańczych na pastwisku chłopców nie zwróciły uwagi obywatela D.

— A jakże — odpowiedział — swojemu synowi od razu zakazałem tam chodzić.

Posypały się głosy krytyczne. Aha, o swoim pomyślał, a cudze go obchodzi tyle co „psa piąta noga”. Obywatel D. nie spodziewał się takiego ataku, więc niechętnie odparł:

— Inne dzieci też mają rodziców. Niech więc każdy się troszczy o swoje! — To znaczy — wtrącił się — będzie po staremu, że niby każdy sobie rzepkę skrobie.

— Właśnie, właśnie, gdzie ta współpraca? Po co tyle gadać o niej — mówili rozżaleni rodzice.

— A wy się do mnie nie czepiacie — rozniewiał się obywatel D. — Będę się mieszał do cudzych dzieł, więc mnie może jeszcze wyzywali. Jak raz obesztorcowałem waszą Maryśkę — zwrócił się do jednej matki — to pamiętałem, jak żęście wyleciały na mnie z jęzorem, że co to niby ja mam do waszego dziecka, żebym wołał pilnować!

Zupełnie straciłem panowanie nad przebiegiem narady. Ludzie wypominali sobie różne grzechy i zańbądania wychowawcze. Ostro krytykowali biedy, zebranie przeciągające się kilka godzin. I ciekawa rzecz, gdy po moim krótkim podsumowaniu rodzice zaczęli się rozchodzić do domów, nie było wśród nich skłóconych i wrogich sobie. Wychodzili grupkami po kilkanaście osób i w dalszym ciągu mówili o swoich Kaskach i Staskach i o tym, jak ich wychowują. Gdy teraz, w parę godzin po zebraniu, usiłuję je ocenić, to dochodzę do wniosku, że było to jednak zebranie udane. I chociaż minimalnie wgrzeszałem do rozmowy, nie wygłosiłem żadnej z góry przygotowanej pogadanki pedagogicznej, śmiem twierdzić, że to właśnie była prawdziwa pedagogizacja rodziców, taka, która budzi zainteresowanie problemami wychowawczymi, ukazuje ich złożoność, ważność, pobudza do zastanowienia się nad własną praktyką pedagogiczną.

STANISŁAW CENIAR

Jasienica Rosielna, woj. rzeszowski



Uczestnik urocz. r. 1905. Józef Szpak, odznaczony w 50 rocznicę rewolucji orderem Sztandaru Pracy I kl. — wśród dzieci ze szkoły TPD nr 13 w Łodzi. Foto CAF

PISALIŚMY już o dorobku dziesięciolecia w zakresie podręczników szkolnych. Liczymy go na setki tytułów, na dziesiątki milionów nakładów. Do każdego dziecka dociera książka szkolna, dociera coraz bardziej na czas. Przyszłość jej ceną sprawia, że w rekach każdego ucznia może się znaleźć pełny zestaw podręczników dla danego poziomu.

Na ten niewątpliwie dorobek złożyła się praca wielu ludzi. Ulokowano w nim częścię dochodu narodowego, powołano dla niego duże wydawnictwa, postawiono na nogi skomplikowany aparat dystrybucji. Nie tylko to. Dorobek podręcznikowy zawdzięczamy przede wszystkim wysiłkowi autorów. Nieraz zasługą ich jest przetrwanie drogi nowej interpretacji nauki, pionierski często trud pisania książki z dziedziny dotąd w system szkolny nie ujętej. Popełniane tutaj błędy w swojej znacznej części były dość naturalną konsekwencją szukania dróg, bądź też wynikiem jednostronności w stawianiu sobie zadań twórczych.

Dostrzegając zasługi, dostrzegamy i błędy. Wydaje się, że jednym z ich źródeł jest zbyt mały kontakt twórców podręczników z szerokim kolektywem nauczycielskim. Jesteśmy w trakcie przygotowań do nowego etapu rozwoju podręczników. Służnym jest więc spojrzenie na przygotowanie książki szkolnej także od strony jej autora, od strony wyzyskania przy powstaniu podręcznika doświadczeń pedagogicznych aktywności nauczycielskiej.

Spróbujmy prześledzić ten problem na przykładzie czołowego wydawnictwa podręcznikowego — PZWS. Można założyć, że w r. 1950 wydawnictwo to dorobiło się już zasadniczego zrębu swych tytułów a więc i „swoich” autorów, których ogólna liczba w roku tym wynosiła 130. Od roku 1950 do 1954 przybyło łącznie 33 autorów, co w stosunku do stanu z 1950 r. stanowi 25%.

Należy dodać, że powiększenie się ilości nowych autorów spowodowane jest dwoma względami: czasami rozszerzeniem się zespołów autorskich danej książki, przezwyciężenie zaś — ukazywaniem się nowych podręczników, np. w języku polskim w latach 1951—54 wydano 8 nowych podręczników (13 autorów), w matematyce i fizyce na przestrzeni tych lat stabilizacja autorów jest niemal całkowita, w biologii

W oficynie wydawnictw szkolnych (4)

Autorzy i nauczyciele

obserwujemy nieznaczne przesunięcia w doborze zespołów autorskich (np. Kolo-dziejczyk — Lubecka, Oshuszewicz — Gąsiorowska).

Czy sytuacja tę należy uważać za zadowalającą? Z pewnością — nie.

Zrozumiałe jest to, że w latach 1946—1950 do pracy nad podręcznikami stanęła czołowa autorska, ci nieficjalni, którzy przeżyli wojnę. Byli to pedagodzy przygotowani naukowo i metodycznie w okresie dwudziestolecia. Zmobilizowanie ponad 130 nazwisk autorskich przez PZWS stanowi niewątpliwie sukces organizacyjny. Czym się jednak tłumaczy zahamowanie w latach 1950—1954? Główną przyczyną jest niewątpliwie to, że podstawowa część produkcji podręcznikowej PZWS w tych latach — to wznowienia. To musiało, oczywiście, wpłynąć na ustabilizowanie się zespołów autorskich.

Obserwujemy jednak wypadki, że zmniejsza się gruntu podręcznik przy zachowaniu tego samego zespołu autorskiego, przede wszystkim zaś — uderzają takie sytuacje, kiedy dany zespół autorski monopolizuje wszystkie niemal klasy danego szeregu, jak np. w matematyce.

Sytuacja ta nie niepokoiłaby w przypadku istnienia podręczników równoległych. Wtedy jednak, gdy obowiązuje zasada (inna sprawa — czy słuszna!) jednego tytułu podręcznikowego z danego przedmiotu w danej klasie — powstają uzasadnione wątpliwości wśród aktywności nauczycielskiej.

W ciągu dziesięciu lat pracy szkoły w Polsce Ludowej wzbogaciły się nasze doświadczenia pedagogiczne, powstały nowe kadry. Przykładem tego krzepnącego procesu jest akcja odczytów pedagogicznych, jej dotychczasowy dorobek trzeba wyzyskać we wszystkich kierunkach, należy więc mieć go na uwadze także przy podjęciu. Rodzi się pytanie, w jaki sposób wyzyskać ów aktywności nauczycielskiej w procesie powstawania podręczników. Czy chodzi o zaadaptowanie starej kadry autorskiej nową? Takie postawienie sprawy byłoby niesłusznym i krzywdzącym uprosz-

czaniem. Nie można „rugować” dobrego podręcznika tylko dlatego, żeby zrobić miejsce nowym autorom. Nie można jednak także zamurować wejścia nowej kadry autorskiej. Być może — dobry podręcznik będzie lepszy, gdy do dawnego zespołu autorskiego wejdzie nowy współautor. Być może — jednostronnie dobrany zespół autorski należy w wielu wypadkach wzmocnić o praktyka.

Słowem — nie tracąc możliwie niczego z dorobku zasłużonej kadry autorskiej należy dążyć do wprowadzenia w jej skład nowych doświadczeń terenowych. Może się to stać przez zwiększenie zespołów autorskich, przez rozluźnienie „grup monopolistycznych”. Należałoby przy tym zastosować w niektórych klasach równoległe dwa różne podręczniki i dokonywać dziełki badań nad stopniem przydatności podręczników w praktyce szkolnej. Zależy to powinny zwiększyć ambicje autorów podręczników, skłonić do stałego doskonalenia książki w oparciu o badania jej użyteczności w szkole. Dzieki temu wznawianie podręczników będzie w większym niż dotychczas stopniu etapem doskonalenia książki a nie mechanicznym mnożeniem ilości egzemplarzy.

Wspomniane wyżej poszerzanie kręgu autorów — to tylko jeden i nie najważniejszy sposób wyzyskania doświadczeń aktywności nauczycielskiej. Sposobów tych jest o wiele więcej, niektóre z nich są już w trakcie realizacji.

W r. 1954 po raz pierwszy dostarczono licznym nauczycielom drukowany plan podręczników na r. 1955 i w oparciu o ten materiał przeprowadzono dyskusję na specjalnych zebraniach nauczycieli szkół zawodowych, organizowanych przez DOSZ i PWSZ. W ten sposób włączono wielu nauczycieli do akcji podręcznikowej na etapie jej planowania.

Spotkania tego typu są szczególnie cenne dla wydawnictwa. Pozwalają zetknąć się z żywymi ludźmi, poznać aktywności nauczycielskiej, do którego będzie można wtedy swerdzić się z propozycjami autorskimi i

recenzenckimi, co przedłuża ramie wydawnictwa aż do frontowego odbioru.

Aby współpraca z nauczycielem-praktykiem miała charakter ciągły, należy szeroko

Wiele zależy od nauczyciela

WIELE się mówi i pisze o przeładowaniu naszych programów i przepracowaniu uczniów, jako prostej konsekwencji „obserwacji” materiału rzeczowego, zawartego nawet w nowych instrukcjach programowych.

Najwięcej narzekają na przeciążenie uczniów pracą pochodzą od rodziców, służące obowiązkowi do zdrowia swoich dzieci. Wiele utyskiwań słyszy się od samej młodzieży. Mimo to niejedynym nauczycielem puszcza mimo uszu uwagi uczniów — jakże często — bierzemy za obywateli, a nie za rodziców. Wiele uwagi poświęcamy nauczycielom, a nie nauczycielom. Wracając więc na nie większą uwagę, nakładamy ze swojej strony na nich nowe obowiązki, usprawiedliwiając się w wszelki wypadek wygodnie dobraną marką kawałka zasady, że podstawą naszego postępowania wychowawczego jest żądanie i wymaganie.

Nie będą analizować programów i uzasadniać, że właśnie one są wyłączną przyczyną wszelkiego zła. Pragnę tu zwrócić uwagę na inne momenty, a mianowicie na te przyczyny przeciążenia uczniów, które leżą bezpośrednio po stronie nauczyciela i szkoły. A jest ich — jak mi się zdaje — dużo. Oto tylko kilka godnych zastanowienia się.

W programie matematyki na klasie IX występuje parcia materiału poświęcona figuram podobnym. Przewidziano na to zagadnienie 16 godzin. Nauczyciel, organizując na wspomniany temat jedną z lekcji, przeznacza na nią omówienie trzech dowodów, na trzy cechy podobieństwa trójkątów. Naturalnie lekcja staje się przeładowana materiałem, który — mimo małych różnic w dowodach — dla szeregu uczniów jest trudny, a nawet niezrozumiały.

Przytoczyłem pierwszą z brzegu lekcję, ostatnio przeze mnie hostiowaną. Nasuwa ona wyraźne refleksje. Przy takim rozłożeniu materiału nie zostało nauczycielowi czasu, aby w sposób zorganizowany i wyczerpujący powtórzyć i utrwalić materiał z klas poprzednich, który wiąże się z nowym tematem. Nauczyciel położył punkt ciężkości na przekazaniu nowych wiadomości, nie dbając o to, że jest ich wiele i że w domu niejedynemu uczeń będzie musiał długo posiedzieć, jeśli zechce dobrze tego wszystkiego się nauczyć. A przecież można było, omówiwszy na lekcji tylko jeden dowód, więcej czasu poświęcić na powtórzenie i utrwalenie starych wiadomości oraz tak pokierować lekcją, aby na niej nie tylko poadać materiał, ale również utrwalić go w umysłach uczniów.

Przykładowo słabo przygotowanych od tej strony lekcji można przytoczyć wiele i to z różnych przedmiotów. Ale i z tego jednego przykładu plyną jasne wnioski:

Po pierwsze — nauczyciel nie zawsze przemysła dokładnie lekcję w powiązaniu z innymi tematami i zadaniami występującymi w programie i z uwzględnieniem ilości godzin przeznaczonych na daną partię materiału.

Po drugie — moment ważności stalego nawiązywania do dawnego materiału, jako podstawowej metody uczenia i utrwalania wiadomości na lekcjach, często nie jest doceniany przez nauczyciela.

Po trzecie — lekcje w wielu wypadkach stawiają sobie za cel jedynie przekazywanie wiedzy, a nie przyswajanie jej młodzieży. Przyswajanie zostawia się uczniom jako ich samodzielną pracę domową.

Wyniki noworocznego konkursu rozrywkowego ogłosimy w następnym numerze „Głosu Nauczycielskiego”.

Te niedociągnięcia natury metodycznej są — moim zdaniem — jedną z ważniejszych przyczyn przeciążenia uczniów pracą i nieekonomicznego wykorzystania czasu będącego do dyspozycji nauczyciela.

Nieco odmiennie przedstawia się sprawa powtarzania i utrwalania materiału w klasach XI, zwłaszcza u nauczycieli przedmiotów maturalnych. Tu nie można już mówić o niedociągnięciu tego zagadnienia, można raczej stwierdzić pewne przeciążenie lub — jak kto woli — wypaczenia. Zaczyna się to bardzo niewinnie od zdaniami z rzuconego w klasie: „Ja was bez tych a tych wiadomości z klasy VIII (IX czy X) do matury nie dopuszczę”. Trzeba podkreślić dobrą wolę nauczycieli, że uprzedzają o tym uczniów już we wrześniu, najpóźniej w październiku. Ale w ślad za tym po kilku tygodniach pojawia się taki obrazek. Któregoś popołudnia grupy maturalnych zbierają się przed drzwiami np. gabinetu fizycznego. Zapytują — pełen złości przecząc — „Po coście przyszli?” — „Na kolokwium” — pada odpowiedź. Na drugi dzień powtarza się to samo, tylko tym razem przed drzwiami innego gabinetu. Fakty te miały miejsce na 12 dni przed zakończeniem okresu, a dotyczyły sprawdzania powtórzonych samodzielnie przez uczniów wiadomości z klas poprzednich.

Daleki jestem od negowania wartości organizowania powtórzeń i kontroli wiadomości z klas poprzednich wśród uczniów klas XI. Godzę się na poświęcenie temu celowi pewnej ilości godzin poza lekcjami. Stanowczo jednak błędne, szkodliwe i nadmiernie obciążające uczniów jest zbieganie się takich „powtórek” z różnych przedmiotów i to właśnie przed zakończeniem okresu oraz przeznaczaniem na tego rodzaju powtórki fragmentów partii materiału. Wydaje mi się też, że system „kolokwium” nie jest odpowiednią metodą pracy w szkole średniej.

W związku z tym należy przypomnieć, że w myśli instrukcji Ministerstwa Oświaty wychowawca klasy jest odpowiedzialny za koordynację pracy poszczególnych nauczycieli, uczących w jego klasie. Na wychowawcy spoczywa również odpowiedzialność za przeciążenie uczniów spowodowane nadmiernym zadawaniem codziennych prac domowych przez poszczególnych nauczycieli jego klasy. Chodzi szczególnie o te zadania, których cel jest wątpliwy, a które zabierają uczniom zbyt wiele czasu. Dla przykładu: wykaz zadań domowych z jednego dnia w kl. XI:

Z języka polskiego: 1) Sprawozdanie z lekcji na podstawie notatek i podręcznika. Temat: sprawozdanie. „Ogólna charakterystyka imperializmu”. 2) Zrobić plan wypracowania pt. „Charakterystyka i porównaj postacie Tomasza Judyma i Pawła Własowa jako przedstawicieli ideologii dwu pisarzy: Żeromskiego i Gorkiego”. 3) Napisać recenzję filmu „Pod gwiazdą frygijską”. Tylko tyle! A na ten sam dzień młodzież miała prócz tego przygotować z jęz. rosyjskiego: pismenno opracowanie życiorysu J. Stalina oraz powtórzyć przerobione od początku roku prawidła ortograficzne; z fizyki: nauczyć się o rodzajach soczewek i rozwiązać trzy zadania tekstowe, nawiązujące do dawnego materiału; z nauki o Konstytucji: nauczyć się lekcji o praworządności oraz przygotować konspekty 5 stron lektury (?!).

Wprawdzie nie były to lekcje zadane z wczoraj na dziś, ale czy to może służyć za usprawiedliwienie, skoro na każdy dzień młodzież ma dużą porcję zadań z różnych przedmiotów. Poza tym dodać trzeba, że w tym samym czasie uczniowie kl. kl. przygotowują się z uprzednio podanej lektury, potrzebnej na najbliższe lekcje oraz powtarzają materiał z klasy VIII z fizyki i z klasy IX — z historii.

Tego rodzaju zadawanie, zwłaszcza gdy powtarza się często, nie tylko przeciąża młodzież, lecz wprost zniechęca ją do pracy.

Dużą pomocą w rozwiązaniu tego zagadnienia byłaby — moim zdaniem —

nowa rubryka w dzienniku lekcyjnym na zapis każdorazowej pracy zadanej do domu. Zapis taki musiałby być uwidoczniony nie w rubryce dnia, w którym się zadaje pracę, lecz tego dnia, na który zadanie domowe ma być przez ucznia wykonane.

Na zakończenie pragnę ponownie jeszcze jedną sprawę. Jasną jest rzecz, że systematyczna, częsta kontrola i ocena pracy ucznia jest podstawowym bodźcem do systematycznej i sumiennej pracy. Sumienna praca nie dopuszcza zaległości, a tym samym nie stwarza konieczności nadrobienia braków. W wielu wypadkach przyczyną zaniechania na tym odcinku są również niedociągnięcia ze strony szkoły. Cały wrzesień miały zwykle pod znakiem braku kontroli, a zwłaszcza oceny pracy ucznia (bo to niby nie ma jeszcze z czego oceniać). Podobne zjawisko powtarza się niemal po każdym okresie. W wyniku — uczniowie mniej sumienni wykorzystują sytuację i zaniechają się w pracy. Od takiego zaś zaniechania do przeciążenia ucznia pracą w okresie wzmożzonej kontroli już niedaleko.

W bieżącym roku szkolnym wprowadziliśmy w klasach licealnych podwójny zapis ocen. Ocena wpisywana jest raz w odpowiednich, przeznaczonych na ten cel rubrykach przy rozkładzie materiału, drugi zaś raz w rubryce dla poszczególnego ucznia i, dla poszczególnych lekcji na stronie, gdzie stosuje się zapis obecności. Prócz wielu różnych korzyści z tego plynących jest jeszcze i ta, że łatwo jest na bieżąco kontrolować systematyczność odpytywania oraz ilość odczytanych lekcji. Moment ten stał się dla wielu nauczycieli czynnikiem mobilizującym do sumienniej pracy na tym odcinku. A wyniki? Oto w ub. roku szkolnym do dnia 15.X. odczytanych było w każdej klasie zaledwie około 35% uczniów. W bieżącym zaś roku szkolnym do tego samego czasu odczytanych po 2 razy było około 85% uczniów (u niektórych nauczycieli zanotowało się nawet dwukrotnie lub trzykrotnie odczytanie wszystkich uczniów). Na dzień 5. XII w każdej klasie odczytanych już było z poszczególnych przedmiotów średnio 60—65% uczniów, a są nauczyciele, u których wielu uczniów miało wtedy nawet potrójną ocenę (zwiększała słabszą).

CZESŁAW MOŚCICKI
Wrocław

Świta nadzieja



— Styszałeś dobrą nowinę? Głośno już się mówi o przecięciu ucznia.
— Cóż z tego?... O przecięciu nauczyciela ciągle jeszcze głucho...
(Nadesłał J. M. z Jeleniej Góry.)

Dyskutujemy o harcerstwie

Budzić w dzieciach szlachetne wzruszenia

MAM lat 27 i od 1945 r. bez przerwy pracuję na odcinku harcerskim. Do pracy tej zostałem skierowany przez ZWM. Tak jak polubiłem, że obecnie pracuję w niej zawodowo. Pełnię wszystkie niemal funkcje w starym harcerstwie aż do zastępcy hufcowego włącznie, posiadam stopień aż do harcerza orlego włącznie. W okresie najcięższej walki o nowe harcerstwo byłem komendantem powiatowym ZHP, potem pierwszym kierownikiem Wydziału szkolno-harcerskiego w ZP ZMP Bytów, a obecnie jestem przewodnikiem drużyny harcerskiej. Jestem członkiem Partii, a nawet sekretarzem nauczycielskiej POP.

Dlatego to wszystko piszę? Dlatego, by należało ocenić intencje, dla której występuje. Chodzi mi o jedno. O takie formy pracy harcerskiej, by — jak to wyraziła E. Jackiewiczowa — „zanim rozum potwierdzi słusność naszych ideałów i naszej drogi — serce już dla nich było”.

Nigdy nie próbowałem pisać artykułu o tematyce harcerskiej, gdyż zniechęcały mnie dyskusje z pracownikami ZG ZMP i ZW ZMP. Wydawało mi się, że nie ma nadziei poprawy form pracy harcerskiej, a, jak wiadomo, stosować bez wytycznych jest niebezpieczne.

Wiedząc, że nie będę mógł zrealizować celów wychowawczych przy pomocy tych form, które obecnie stosujemy, nie widząc możliwości poprawy, zamierzałem zrezygnować z pracy przewodnika, chociaż uczuciowo jestem powiązany z organizacją dziecięcą swoją długoletnią pracą. Zamierzałem przekształcić się w zwykłego nauczyciela i dalej uczyć i uczyć się. Moje jednak ta dyskusja coś wyjaśniła.

Przytoczę kilka przykładów o obecnym traktowaniu pracy harcerskiej.

W październiku odbyło się seminarium przewodników, poświęcone XV Plenum ZG ZMP. Zaczęliśmy realizować wytyczne w ten sposób, że przez dwa dni gadaliśmy — dyskusyjnie — nad referatami tow. Balcerzak. Nie nauczono natomiast przewodników (zwłaszcza nowych) niczego konkretnego, co by się mogło przydać w pracy z dziećmi.

Dwa dni dyskusyjowaliśmy poprzednio na seminarium sierpniowym nad nową instrukcją o planowaniu pracy wychowawczej przewodnika, po to, by na październikowej konferencji kierowników szkół przedstawiciel Wydziału Oświaty oświadczył kierownikom szkół, że należy zadać od przewodników planów wg wzoru zamieszczonego w Dzienniku Urzędowym Min. Oświaty, a nie wg instrukcji.

W protokole powzytycznym szkoły ten sam przedstawiciel Wydziału Oświaty między innymi pisał, że był na zbiorce harcerskiej u tow. Sz. i uważa, że pod koniec zbioru winno odbyć się utrwalenie pogadek.

Mysle, że tych przykładów wystarczy. Jak wyjaśniłem, pracuję na odcinku harcerskim już dość długo. Co zauważyłem? Aktywność dzieci z każdym rokiem maleje. Do aktywności w dużej większości zaliczają się te dzieci, które kiedyś należały do zuchów lub mają starsze rodzeństwo, które należało do dawnego harcerstwa! Stwierdzam to na podstawie własnej drużyny, gdyż w Bytowie mieszkam od 1945 r. i znam prawie wszystkich mieszkańców. Nieraz młodzież bytowska wspomina, jak to było ładnie w „zuchach”, nieraz wraca do chwil, kiedy była powiązana z organizacją.

Dziwię się jednej rzeczy i nie potrafię jej sobie wytłumaczyć. Dlaczego tyle mówimy o wzorowaniu się na przykładach radzieckich, a ich nie stosujemy, np. gdyby któryś przewodnik chciał stworzyć taką legendę i tradycję swojej drużyny jak w powieści Kasila „Moi drodzy chłopcy”, nazwano by go marzycielem. Albo dlaczego pionierzy radzieccy organizują obozy i biwaki w namiotach, a u nas nawet kolonie aktywno harcerskiego odbywają się w gmachu. Sam

jeszcze w latach 1947—49 prowadziłem obozy w namiotach i nie miałem żadnych poważnych zachorowań ani też wypadków.

Często spotykam moich byłych harcerzy, z których wielu jest już oficerami i podoficerami WP (Lobos, Kisielewski, Staszkievicz, Ziemacki, Kwietkowski, Kapuscinski i wielu innych), którzy ze wzruszeniem przypominają swoje przeżycia z tamtych lat i podkreślają, że zawiązując wiele harcerstwu, iż nauczyło ich radzić sobie w różnych opałach.

A teraz zastanówmy się, czy będą sprawni do obrony ojczyzny obecni harcerze (a mówi o tym przecież jeden z punktów Prawa Harcerskiego), jeżeli wychowywaliśmy ich w ciepłarnianych warunkach, skaczemy dookoła nich, by ich zainteresować, a oni ziewają.

Brak im bodźca do pracy nad sobą, do wyróżnienia się, okazania się bardziej zaradnym, wytrwałym, odważnym od innych zręcznych i zaradnych harcerzy. Przecież nasze dzieci są ambitne. Tym bodźcem mogły być stopień sprawności harcerskiej. Ten lepszy, który ich więcej zdobył. A przecież w programie tych sprawności harcerskich można zamknąć bogatą treść ideologiczną i wychowawczą. Mogą i powinny w niej być i zadania społecznie użyteczne. Program sprawności lub odznak (jak kto woli) my będziemy przecież układać, a nie zdejmu reakcją.

Oto leża przede mną cztery maleńkie kolorowe książeczki wielkości dłoni dziecka. Są to programy sprawności i stopni, jakie wprowadzono w r. 1949, już po przełomie w harcerstwie. Po roku wyczołano je. Dlaczego? Rzekomo „nie przyjęły się”. Ze swej strony dodam, że słaby był wysiłek, żeby się przyjęły. Zresztą, jeśli te są złe, opracujmy inne.

Zdarzają się nieraz takie wypadki, że harcerz, który w jednym roku wstąpił do drużyny, na drugi rok nie chce być harcerzem. I na to można zaradzić. Wspomniane formy już pomagają, a dla pewności wprowadzamy odznaki, np. gołębki: brązowy — jeden rok służby, srebrny — 3 lata służby, złoty — 5 lat służby itd. Aby lepiej pracowali przewodnicy zastępow, wprowadzamy dla nich np. na lewym rękawie koszuli zetempowskiej pod znaczkiem lub nad znaczkiem ZMP czerwoną gwiazdę lub znicz oświaty (symbol wszystkich znaczków pionierów) jako zaliczenie lat służby harcerskiej. Jestem pewien, że to ich bardziej przywiąże do pracy w harcerstwie. Można też dla przewodników drużyn wprowadzić stopnie instruktorskie, które np. będą wpływały na grupę uposażeniową.

To wszystko, co pisze, nie jest dogłębnie przemyślane, gdyż piszę prosto od serca. Na pewno nie brak wśród nas takich przewodników, którzy mogą się podjąć opracowania projektu różnych odznak i programów do nich, stosownie do potrzeb szkoły i zainteresowania dzieci. Mogą nawet podjąć się napisania broszury czy książki, która byłaby, powiedzmy, zbiorem form pracy nieco bogatszym niż broszura: „Gdy zawiążesz chustkę harcerską”.

Uważam, że brak jest jeszcze pewnych druków, książeczek, formularzy, które ułatwiłyby nie tylko dokumentację, ale i pracę aktywno harcerskiego, które by mobilizowały np. ogniowego do zastanowienia się nad tym, co ogniwo ma robić i jak.

Mysle, że i dorosłemu człowiekowi, który nie ma żadnego doświadczenia, trudno jest prowadzić dokumentację swojej pracy, jeśli otrzyma w tym celu tylko czyste zeszyty. A przecież tak jest z aktywno harcerskim. Instrukcja o dokumentacji mówi, że aktywno harcerski prowadzi swoją dokumentację i daje wzory dokumentacji, ale tylko przewodnik, wzorów dokumentacji aktywno harcerskiego nie ma. Chciałem aktywno

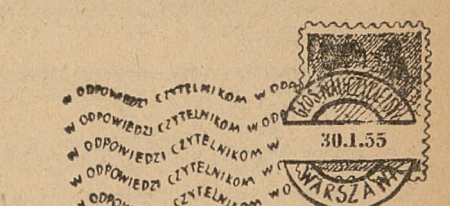
pomóc. Opracowałem projekt książeczki ogniowego. Zeszytek (jak do słówek) z odpowiednimi rubrykami, który ułatwiłby pracę ogniowego. Wysłałem drogą służbową do ZG ZMP i nie otrzymałem dotychczas żadnej odpowiedzi, a zbliża się już pięta rocznica tego wydarzenia.

Jeszcze parę słów w innej kwestii: sprawy kadrowe instancji ZMP w wydziałach szkolno-harcerskich. Poziom pracowników wielu instancji jest coraz słabszy. Albo nie mają wykształcenia ogólnego albo pedagogicznego. Czasem nie mają też kwalifikacji moralnych. A są i tacy, którzy nigdy nie mieli nie wspólnego z wychowaniem dzieci i pracą na tym odcinku traktują jako przebiegiwość.

Tacy pracownicy, działacze i pedagodowie nie dokonają gruntownej zmiany na lepsze w harcerstwie nawet w oparciu o uchwałę XV Plenum ZG ZMP. Tacy działacze będą raczej ograniczać i hamować pomysły sprawności i aktywno harcerskiego, gdyż na przyszłość stać im będzie brak znajomości psychiki dziecka.

T. LENARTOWSKI
Bytów

Kiedy pytamy „kto” a kiedy „co”



ODPOWIEDZ na pytanie kol. Wiktor Żurawskiego, nauczyciela z Krajenka, woj. koszalińskiego.

Powstały u Was, Kolego, wątpliwości co do kwestii gramatycznej: kiedy pytamy „kto”, a kiedy „co”?

Zajmijmy się każdym z wymienionych w pytaniu wyrazów po kolei. A więc najpierw: kiedy pytamy „kto”? Możemy to czynić w dwóch sytuacjach: po pierwsze, gdy istotnie chcemy się dowiedzieć tego, o co pytamy i nie wiemy, jaka usłyszymy odpowiedź; po drugie, gdy spodziewamy się odpowiedzi określonego typu, pytanie zaś zadajemy po to, żeby sprawdzić, czy osoba zapytana potrafi udzielić nam właściwej, w danej sytuacji, odpowiedzi. Ten drugi wypadek zachodzi często w nauczaniu szkolnym.

Rozważmy wypadek pierwszy, to znaczy ten, gdy używamy zaimka pytającego „kto”? nie dla celów dydaktycznych, ale po to, żeby się istotnie dowiedzieć o jakiś podmiot. Gdy zobaczymy jakiś list, a nie będziemy wiedzieli, komu przypisać jego autorstwo, to zapytamy: kto ten list napisał? Tak samo naturalne będą pytania: Kto jest autorem tej książki? Kto grał rolę Hamleta? Kto był odkrywcą żarówek grzejących? Kto wymyślił prawa syllogizmu? Używamy bez wahania zaimka „kto”? wówczas, gdy wiemy, że podmiot pewnej czynności mógł być tylko człowiekiem. To jest proste, ale to znaczy, że o użyciu zaimka „kto” rozstrzyga charakter czynności, której wykonawcą miał być ten, o kogo pytamy. Niektóre czynności nie pozostawiają żadnego miejsca na wątpliwość co do tego, że ich podmiotem była lub jest jakaś osoba. Taką jest na przykład czynność pisania i nie możemy łączyć w myśli tej czynności z żadnym innym podmiotem prócz jakiejś osoby. Ale w sposób równie jednoznaczny pozwalają wnioskować o swoich podmiotach nie wszystkie czynności, jest bowiem wiele czynności wspólnych człowiekowi i zwierzętom, jak: picie, jedzenie, bieganie, patrzenie, odwracanie się i tak dalej. Przypuśćmy, że wychodzę z pokoju zostawiając na stole nie dopite mleko w filiżance, po chwili wracam i widzę, że mleka w filiżance nie ma. Każdy w takiej sytuacji powie: kto wypił mleko? Na każdym czynności picia mleka ze stojącej na stole filiżanki kojarzy się przede wszystkim z osobą. Jest to forma pytania najbardziej naturalna i dlatego należy uznać, że gdy zapytujemy o podmioty czynności wykonywanych przez ludzi albo przez zwierzęta, używamy zaimka „kto”.

W odpowiedzi na pytanie: kto wypił mleko? możemy wprawdzie usłyszeć, że kot, ale przewidywanie takiej możliwości nie wystarczy, żebyśmy mieli unikać w pytaniu formy „kto”? i pytać: co wypilo mleko? Zaimek „co”? — przechodzi do tego drugiego wyrazu — może być rozumiany jako najogólniejszy wyraz odnoszący się do wszelkich przedmiotów fizycznych i przedmiotów myśli. Jako zaimek pytający może on się czasem odnosić, a ściślej, może się czasem okazywać, że się odnosi i do ludzi, i do zwierząt. Na przykład, na pytanie: co tam widzisz? — można posłyszec odpowiedź: jakichś ludzi albo jakichś zwierząt; odpowiedź może dotyczyć wszystkiego, co tylko może być widziane. Gdy jednak zestawiamy obok siebie w gramatykach zaimki „kto”? „co”? to w tej intencji, żeby ograniczyć osoby od rzeczy. Zaimka pytającego „co”? nie możemy użyć w połączeniu z czasownikiem oznaczającym czynność, która mogła być wykonana tylko przez człowieka. Nie możemy zapytać: co napisało list? — każdy odczuwa, że to nie miałyby sensu. Dziwnie — jak już wspomnieliśmy — byłoby pytanie: co wypilo mleko? Naturalnie jest łączyć w pewnych wypadkach w jedną klasę podmioty żywe, jakimi są ludzie i zwierzęta, niż łączyć zwierzęta z rzeczami.

W nauczaniu szkolnym, gdy mamy dla celów analizy składniowej wydobyc podmiot ze zdania: „pies siedzi koło wladka”, wydaje się naturalniejsze i bardziej — odpowiadające psychice dziecka pytanie: „kto siedzi koło wladka?” niż „co siedzi koło wladka?” Dlatego też takiego właśnie sposobu sformułowania pytań w podręczniku Bronisława Wieczorkiewicza na klasę drugą nie można uznać za złą.

Prof. dr WITOLD DOROSZEWSKI

Uprościli, zsynchronizowali i co z tego wyszło

POD naczelnymi hasłami uproszczenia i synchronizacji z innymi przedmiotami wyszła Instrukcja Programowa z jęz. rosyjskiego dla klas licealnych. Instrukcja ta nie dotarła jednak do sedna rzeczy, przeprowadziła uproszczenia i skróty w sposób mechaniczny, nie uwzględniła synchronizacji.

Do klasy VIII przychodzą uczniowie z różnych szkół podstawowych o różnym poziomie wiadomości. Dlatego też program musi się orientować na szkole stopnia licealnego, w której uczniowie kl. VIII znajdują się w nowej atmosferze, w rękach nowego nauczyciela i w otoczeniu nowych kolegów. Dla wyrównania poziomu tej klasy praca musi być nastawiona przede wszystkim na wzbogacenie słownictwa z różnych dziedzin, powtórzenie propedeutykarnych wiadomości z gramatyki i pisowni i przejście do systematycznego kursu gramatyki.

Według obecnej instrukcji materiał rzeczowy z jęz. rosyjskiego dla kl. VIII oparty jest na życiu i kulturze ZSRR. Uczni obraca się w kręgu „zagadnień współczesnych”, w połowie XX wieku. W tej samej klasie przerabia fragmenty literatury wieku XII („Słowo o puku Igora”), wieku XVIII (Krylow), a w lekturze uzupełniającej — w XIX (Tolstoj). Jednocześnie w nauczaniu historii studiuje problemy starożytności, a z języka polskiego czyta fragmenty twórczości pozytywistów i realistów wieku XIX i wyjątki z utworów współczesnych. Umysł dziecka 14 — 15-letniego musi się gubić w zagadnieniach, tak szeroko rozrzuconych w czasie.

Moim zdaniem, jeśli uważamy klasę VIII za przejściową, trudną, wymagającą wyrównania poziomu, należy materiał rzeczowy i tekstowy „zgrać” chronologicznie i tematycznie z materiałem nauki języka polskiego w tej klasie. Wyda mi się, że należałoby tematykę życia Rosji wieku XIX i XX oraz życia ZSRR realizować w oparciu o specjalnie dobrane, łatwe (ewent. upraszczane) fragmenty tekstów literatury pięknej, począwszy od r. 1860 do chwili obecnej. Powinny tam wejść teksty: Czernyszewskiego (np. opis żniw ze snu Wierzy Pawłowny), Turgeniewa (ten sam „Bur-

mistrz”, którego czytają na lekcjach języka polskiego), Niekrasowa, L. Tolstoj, Satyrowa — Szczedrina (np. adaptacja bajki o chłopie i generalach), Czechowa, Gorkiego, A. Tolstoj, Ostrowskiego, Gajdara, Polewoja, Pawlenki. Możliwość porównywania (np. Niekrasow — Kononicki, Prus — Czechow itd.), pokrewne zagadnienia ułatwiłyby znacznie pracę uczniów i nauczyciela, wyrobiłyby u uczniów zrozumienie jedności świata, współzależności w życiu ludzi i narodów, budziłyby uczucia solidarności i internacjonalizmu. Piekno języka najlepszych pisarzy podziela na młodzież, nauczają ją szukania w literaturze źródła wzruszeń estetycznych i wiązania treści z formą. Pomoc polonisty i rusycysty będzie wzajemna.

W klasie IX według obecnej instrukcji, mimo zapowiedzi we wstępie (Instr. Progr., str. 3), że zamiast propedeutykarnego kursu historii literatury wprowadza się najcharakterystyczniejsze utwory czołowych pisarzy klasycznych, mamy do czynienia jeśli nie z kursem, to z systematycznym przeglądem literatury I połowy XIX wieku: od Rylejewa poprzez Puszkina i Lermontowa do Gogola. Do tego w lekturze uzupełniającej obok utworów Puszkina, Lermontowa i Gogola figurują pozycje Gorkiego, Katajewa i Pawlenki.

Ten najbogatszy okres literatury rosyjskiej mógłby porwać nauczyciela i uczniów, gdyby nie wkraczał do programu nauczania przedwcześnie. Rusycysta stawia twierdzenie literatury bez żadnego wsparcia. Znikąd pomocy. Z języka polskiego klasa IX przerabia literaturę średniowieczną Odrodzenia i Oświecenia, z historii — średniowiecze, z geografii — wiadomości o Związku Radzieckim w jego dzisiejszej formie państwa socjalistycznego. Uczeń obraca się w zagadnieniach historycznych, społecznych i literackich na przestrzeni od V do XX wieku. Rusycysta walczy z abstrakcyjnymi dla ucznia wiadomościami reakcji czasów Aleksandra I i Mikołaja I, z trudnościami słownictwa i stylu poezji, roztrząsa problem walki klasowej w w. XVIII przy „Córce kapitana”, omawia romantyzm, konflikt jednostki ze społeczeństwem, środowisko

urzędnicze carskiej Rosji, folwark pańszczyźniany. Oprócz się może tylko na mglistych resztkach wiadomości ze szkoły podstawowej. Skutek jest taki, że z całego programu języka rosyjskiego maturzyści najslabiej znają twórczość wielkiej trójki XIX wieku, chlubę kultury rosyjskiej.

Cały ten materiał winien być zatem przesunięty na następny rok nauki. W klasie IX materiał rzeczowy należy zbliżyć do materiału przerabianego w tej klasie w programie geografii i historii. Wielenon — zdaje mi się — obejmować w I półroczu geografję współczesnego ZSRR, ilustrowaną opisami przyrody zaczerpniętymi ze współczesnej literatury pięknej, w II półroczu — przegląd historii Rosji, począwszy od Rusi Kijowskiej, poprzez Moskwę, Piotra I, Pugačowa, do powstania Dekabryzmów włącznie. Przegląd historii oprócz na adaptowanych tekstach opracowań zaczerpniętych z radzieckiej Historii ZSRR, ilustrować fragmentami tekstów literatury pięknej. Tu znajdzie miejsce „Słowo o puku Igora”, Lermontowa, „Pieśń o Kalasznikowie”, A. Tolstoj, „Piotr I”, Puszkina „Córka kapitana”, Hercena „Rzeczy minione i rozmyślenia”.

W ten sposób uczeń przechodzący do klasy X będzie miał podbudowę wiadomości z geografii i historii ZSRR, wyrobione w znacznym stopniu poczucie piękna tekstu, duży i wszechstronny zasób słownictwa, ugruntowaną gramatykę. Z tymi danymi może z pożytkiem rozpocząć pracę nad systematycznym przeglądem literatury XIX w., gdzie spotka wielu „starych znajomych”.

W kl. X zgodnie z obecną instrukcją rusycysta znów toruje drogę polonistom, maszerując przed nim o pół roku (lub o pół wieku) naprzód. Polonista kończy kurs kl. X na pozytywizm i realizm. Rusycysta do końca roku szkolnego nie pozwala się dopęczyć do Czernyszewskiego, dochodzi do Gorkiego, w dalszym ciągu wyprowadzając również i nauczyciela historii. A wspomnienia ze szkoły podstawowej są u uczniów coraz bardziej mgliste, problemy zaś stają się coraz bardziej skomplikowane. A lektura uzupełniająca przewiduje „szczególne uwzględnienie tematyki pokojowej odbudowy wojennej”, natomiast na pamięć uczymy

się wierszy z okresu wojny domowej i II wojny światowej. W dalszym ciągu zasada „salcesoni” lub „przekładanka”. Właśnie w kl. X powinnością chyba zacząć systematyczny przegląd literatury XIX wieku. Mając dobrze przygotowanych uczniów, w okresie pięcioletniej pracy będziemy w stanie przerobić w I półroczu twórczość Puszkina, Lermontowa i Gogola, w II półroczu — od Czernyszewskiego do Czechowa. W ten sposób pojdziemy ręką w rękę z polonistą, przerabiającym romantyzm, pozytywizm i realizm. Uzupełnimy się wzajemnie, ujęcie zagadnień zyska na szerokości i głębokości, a stopień rozwoju umysłowego ucznia pozwoli na poważne ich potraktowanie.

Według dzisiejszej instrukcji wymarzone spotkanie rusycysty z polonistą i historykiem nie następuje nawet w kl. XI. Rusycysta toruje im drogę przez literaturę okresu imperializmu, przez trudne strofy Majakowskiego i przez „Historię WKP(b)”. Zarządź temu można przez przesunięcie całości twórczości Gorkiego do klasy XI, w kl. XI zacząć od 1892 r. i ręką w rękę z polonistą przerobić literaturę realizmu socjalistycznego.

Ogólna suma wiadomości podawanych uczniowi od klasy V do XI nie jest może nadmierną, lecz wadliwie i chaotycznie ich rozłożenie, przeciążające klasę IX i uczeń i kl. VII w szkole podstawowej — powoduje trudności w wykonaniu i słaby poziom umiejętności. Czy instrukcja programowa skreśli z programu klasy IX „Mocny” czy „Dumę”, czy oba te utwory, to jest zupełnie wszystko jedno. Uczeń IX klasy nie może studiować Lermontowa, bo do tego nie dorósł.

W układzie instrukcji programowej jest jakaś nerwowość. Odnosi się wrażenie obawy, że uczeń jutro może uciec ze szkoły i nie złąży dowiedzieć się wszystkiego. Przecież gdyby ktoś do programu historii średniowiecznej zalecił jako lekturę uzupełniającą historię Komuny Paryskiej, uznalibyśmy to za nieco dziwne, a takie właśnie zjawiska obserwujemy w instrukcji programowej języka rosyjskiego w każdej klasie.

Instrukcja programowa dla ułatwienia nauczycielowi pracy podaje liczbę godzin przewidzianą na opracowanie każdego zagadnienia, względnie pozycji lektury, oraz

JAN MICKUNAS
Sompolno

Samokształcenie w lutym

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI NA SEMINARIACH W LUTYM DLA ZESPOŁÓW STUDIOWYCH HISTORIE RUCHU ROBOCZNICZEGO I Seminarium

Temat: „Partia Komunistyczna w walce o zakończenie budownictwa społeczeństwa socjalistycznego. Uchwalenie nowej Konstytucji. Zwiększenie socjalizmu w ZSRR: a) istota ustroju socjalistycznego, b) przemiany w ekonomice ZSRR w wyniku realizacji zadań II pięcioletniej (rekonstrukcja przemysłu i rolnictwa, zakończenie kolektywizacji), c) przemiany w strukturze klasowej ZSRR (nowe cechy klasy robotniczej, chłopstwa kolchozowego, inteligencji radzieckiej), d) istota ruchu stachanowskiego, jego źródła i historyczne znaczenie. Rewolucja kulturalna w ZSRR.

LITERATURA

Historia WKPi(b) Krótki kurs, Rozdz. XII, wyd. KIW str. 373-396.
J. Stalin — O projekcie Konstytucji ZSRR, Zagadnienia leninizmu, KIW, 1949, str. 509-534.

J. Stalin — Przemówienie na I Wszelaznówce Naradzie Stachanowców. Tamże str. 496-508.
B. Bierut — O Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, KIW, 1952.

II Seminarium

Temat: „Partia Komunistyczna w walce o zakończenie budownictwa socjalizmu i stopniowe przechodzenie do komunizmu w okresie przeobrażenia”
1) Sytuacja międzynarodowa w latach 1938-41. (Agresywna polityka krajów faszystowskich, Początek II wojny imperialistycznej, Konsekwencje polityki pokojowej ZSRR. Bankructwo antydemokratycznej polityki rządów faszystowskich w Polsce. Klęska wrześniowa).
2) XVIII Zjazd WKPi(b) i jego historyczne znaczenie: a) zagadnienie wzmocnienia państwa socjalistycznego w warunkach otoczenia kapitalistycznego, b) możliwość zbudowania komunizmu w ZSRR, c) inteligencja radziecka i jej rola w walce o zwycięstwo komunizmu.

LITERATURA

J. Stalin — Referat sprawozdawczy na XVIII Zjeździe Partii o działalności KC WKPi(b). Zagadnienia leninizmu — wyd. KIW 1949 str. 510-519.

Radzieckie Biuro Informacyjne. O fałszach historii. Rozdz. I, wyd. Prasa Włoska 1948.
S. Stankiewicz — Klęska wrześniowa na tle międzynarodowych stosunków, wyd. MON 1952 str. 80-104.

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI NA SEMINARIACH W LUTYM 1955 R. DLA ZESPOŁÓW SZKÓŁY POLITYCZNEJ I Seminarium

Temat: Walka KPZR o socjalistyczne uprzedmiotowienie.

1) Socjalistyczne uprzedmiotowienie: a) konieczność socjalistycznego uprzedmiotowienia, b) rozwój przemysłu ciężkiego podstawą socjalistycznego uprzedmiotowienia, c) rozwój ruchu stachanowskiego i jego znaczenie.
2) Osiągnięcia ZSRR w uprzedmiotowieniu kraju i ich znaczenie dla dalszego rozwoju gospodarki i kultury ZSRR: a) rekonstrukcja całej gospodarki narodowej, b) plany pięcioletnie ZSRR.
3) Znaczenie doświadczeń ZSRR dla walki o socjalistyczne uprzedmiotowienie Polski.

LITERATURA

Historia WKPi(b) Krótki kurs, wyd. KIW str. 317-339.
B. Bierut — Referat sprawozdawczy na III Zjeździe PZPR, „Nowe Drogi” Nr 3, 1954, str. 29-38.

Podrecznik dla Szkół Politycznych i rok nauczania, wyd. KIW 1954, str. 156-192.
J. Stalin — O sytuacji gospodarczej Związku Radzieckiego, „Prace” Partii, Dzieła t. VIII, str. 126-138, Wyd. KIW 1950.

II Seminarium

Temat: Walka KPZR o kolektywizację rolnictwa.

1) Kolektywizacja rolnictwa jako jedyna droga zbudowania socjalizmu na wsi: a) obiektywne konieczności kolektywizacji, b) podstawowe warunki kolektywizacji, c) walka przeciw naruszeniu zasady dobrovolności, d) rola klasy robotniczej w socjalistycznej przebudowie wsi.
2) Powszechna kolektywizacja w ZSRR przebiegiem w życiu wsi radzieckiej: a) przebieg partii o politykę ograniczenia do polityki likwidacji kulaków jako klasy, b) artef rolny podstawową formą zespołowej gospodarki rolniczej, c) polityka likwidacji wsi, d) znaczenie zwycięstwa kolektywizacji dla rozwoju gospodarki i kultury w ZSRR.
3) Znaczenie doświadczeń radzieckich dla walki o spółdzielczość produkcyjną w Polsce.

LITERATURA

Historia WKPi(b) Krótki kurs, Rozdz. XI, wyd. KIW 1950, str. 336-373.
J. Stalin — Zawrót głowy od sukcesów — Dzieła t. XII, KIW 1951 str. 196-204.
J. Stalin — W odpowiedzi towarzyszącom kolechom, tamże str. 207-231.

B. Bierut — Referat sprawozdawczy na II Zjeździe PZPR, Rozdz. II str. 38-44.
Podrecznik dla Szkół Politycznych, I rok nauczania, wyd. KIW 1954, str. 193-216.

Na tematy związkowe

Wybory w MOZ i ZOZ

Od 5 bm. rozpoczęliśmy kampanię sprawozdawczo-wyborczą do ognió i instancji związkowych. Trwać ona będzie do 20 lutego.

Na zebraniach sprawozdawczo-wyborczych mamy możliwość zapoznać się z całoroczną działalnością naszych MOZ i ZOZ oraz ognió oddziałowych i miejscowych. Omawiając osiągnięcia i braki w naszej działalności musimy szczególnie uwagę zwrócić na to, jak organizacja związkowa realizowała wytyczne Partii i CRZZ, jak rozwiązywała trudności socjalno-bytowe swoich członków, jak zaspokajała ich potrzeby kulturalne, czy pomagała nauczycielom w pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole oraz w pracy społeczno-politycznej w środowisku.

Oceniając nawet najbardziej krytycznie pracę związkową musimy przyznać, że wytyczne i uchwały Rządu z dnia 20.X 1952 r. w sprawie polepszenia warunków bytowych nauczycieli wiejskich są w zasadzie realizowane. Więcej nauczycieli wiejskich korzysta obecnie z czasów leczniczych i sanatoryjnych. Podniosło się także na wyższy poziom życie kulturalne wśród nauczycielstwa przez organizację klubów, zespołów artystycznych, wieczorów literackich, wycieczek regionalnych oraz zwiększenie księgozbiorów bibliotecznych. Podejmowanie i pomysłowe rozwiązywanie spraw bytowych nauczycieli przez in-

stancje związkowe wzmocniło autorytet naszej organizacji, czego dowodem jest poważy wzrost naszych szeregów członkowskich. W ostatnim roku przybyło ponad kilka tysięcy nowych członków.

Jednakże w pracy naszej obok pewnych niewątpliwych osiągnięć mamy jeszcze wiele błędów. I dlatego jeszcze zbyt często słyszy się pytanie — co nam związek daje, na które nie zawsze nasi aktywiści umieją rzeczowo odpowiedzieć. Niemniej bowiem naszych kolegów związkowych potrafili wyjaśnić, w jaki sposób np. składka członkowska wraca z powrotem do członka. Świadczą o tym częste zwracania się naszych członków do Zarządu Głównego w tej sprawie, na które reszta nie otrzymują ani odpowiedzi. A sprawa jest przecież jasna.

Część składek członkowskich wykorzystywana jest na akcje socjalną i kulturalną, część przeznaczona na sprawy organizacyjne poszczególnych ognió i instancji związkowych. Ze składek członkowskich również od 1 stycznia br. wypłacane są zasiłki związane z urodzinami dzieci i w razie szczególnych wypadków losowych.

Sprawa składek członkowskich nurtowała od dawna masę nauczycielską, jak świadczy szereg wypowiedzi na ten temat na różnych zjazdach i odprawach. Jeden z naszych aktywistów związkowych na odprawie przewodniczących i sekretarzy Oddziału Powiatowego w Okręgu Koszalińskim wysunął nawet w tej sprawie dezyderat, aby Zarząd Główny podał do ogólnej wiadomości członków rozliczenie ze składek, gdyż to ułatwiłoby znacznie pracę aktywów związkowych. Jest to niewątpliwie słuszny wniosek.

Otwarcie musimy przyznać, że jeszcze stosunek naszych ognió i instancji związkowych do codziennych kłopotów i nielicznych problemów spraw nauczycieli — nie jest właściwy, często nawet bagatelizujący. Wiele skarg i zażaleń na bezduśność i krzywdzące stosunek władz administracyjnych, skierowanych do Związku przez naszych członków leży w biurkach w za-

pomnieniu lub zostaje zbyt powierzchownie zatlutowany. Można by wiele przykładowo przytoczyć na ten temat — ograniczamy się jednak do szczególnie jasnego dowodu biurokratycznego stylu pracy Okręgu w Koszalinie, który przez 16 miesięcy nie załatwił sprawy bytowej jednego z naszych członków.

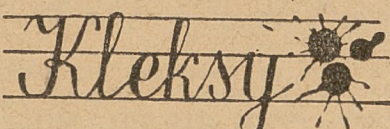
Nie możemy się zatem dziwić pytaniu — „co Związek robi?”

Ciągle jeszcze nie możemy się opierać z tym biurokratycznym stylem pracy, jeśli chodzi o najrozmaitsze zarządzania i okólniki, często sprzeczne ze sobą, którymi instancje związkowe, począwszy od Zarządu Głównego, poprzez Zarządy Okręgowe i Oddziały Powiatowe zarzucają nasze ZOZ i MOZ. Oczywiście zarządzenia to przyjmowane są biernie, bo nie ma czasu nad nimi się zastanawiać, przemysł jest i ustosunkować się właściwie do poszczególnych spraw. Co gorzej, w tych okólnikach kolportowanych okólnikach nie potrafimy wskazać na konkretne formy i sposoby wykonania zadań związkowych. Klasykownym tego przykładem jest brak precyzowania do chwili obecnej form pracy Komisji Szkolno-pedagogicznych.

Na temat tego „pokutującego” u nas jeszcze niewłaściwego stylu i niewłaściwych form pracy naszych ognió związkowych winniśmy swobodnie mówić na zebraniach wyborczych, wskazując otwarcie zło i zaniebania. Słuszną bowiem krytyką może nowoobranym członkom zarządów ognió i instancji ustawić lepiej swą pracę i zacięciem mocniejszą więź z masami członkowskimi.

Przy wyborze nowego aktywu związkowego winniśmy się kierować przede wszystkim troską o człowieka i wysuwać kandydatów jak najlepszych, najbardziej ofiarnych, wrażliwych na ból i potrzeby innych, doświadczonych społecznie, którzy potrafili wnieść do Związku interesy mas członkowskich.

H. JAKUBOWSKI



Społecznik

Kto stworzył teatr i chór, czy wiecie?

Kolega Krasuch.

Kto zniszczył stonkę w naszym powiecie?

Kolega Krasuch.

A złom przekazał władzom powiatu?

Kolega Krasuch.

Któż to wygłosił sto referatów?

Kolega Krasuch.

W kręcielniku sportu nieuradzoną?

Kolega Krasuch.

W pracy społecznej niezastąpioną?

Kolega Krasuch.

Kto uczy w klasie, gdzie same dwójki?

Kolega Krasuch.

Do lekcji nie się przygotowuje?

Kolega Krasuch.

Bo kolega Krasuch

na to nie ma czasu.

(Nadesłał kol. W. M., którego prosimy o podanie nazwiska i dokładnego adresu).

W Wydziale Oświaty



Bez podpisu...

Prawnik związkowy radzi

KOL. ZOFIA RACHWAŁ, BOCHNIA — W myśl przepisów Uchwały Nr 861 Prezydium Rządu z dnia 10 października 1952 r. w sprawie zasad wynagradzania wychowawczyń przedszkoli prowadzących przez zakłady pracy (Monitor Polski A 92 poz. 1424) — do wychowawczyń przedszkoli przydzielonych stosuje się przepisy obowiązujące mianowane wychowawczynie przedszkoli, podległych wydziałowi oświaty prezydium rad narodowych w zakresie:

1. stawek uposażenia zasadniczego, 2. zaszerogowania do grupy uposażenia zasadniczego, 3. oceny przebieganych kwalifikacji, 4. awansu automatycznego, 5. stawek dodatków lokalnych, wyrównawczych i funkcyjnych, 6. obowiązków, wyrównawczych i funkcyjnych, 7. wynagrodzenia za godziny nadliczbowe, 8. wymiaru urlopu wypoczynkowego.

Prawo legitymacji służbowych, uprawniających do zniesienia kolejkowych, nie przysługują wychowawczynom przedszkoli prowadzących przez zakłady pracy, które nie posiadają uprawnień do wydawania swoim pracownikom takich legitymacji, jak np. przedsiębiorstwa państwowe.

W myśl § 2 powołanej uchwały wychowawczynie przedszkoli przydzielonych nie przysługują deputaty przydzielane pracownikom zakładów pracy.

KOL. ALEKSANDR RUKASZ — MYSLAKOWICE. Przepis art. 89 dekretu z dnia 25 czerw-

ca 1954 r. o powszechnym zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin (Dz. U. Nr 30 poz. 116) został zniesiony dekretem z dnia 27 listopada 1954 r. w sprawie zmiany przepisów o powszechnym zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin (Dz. U. PRL Nr 54 poz. 268). Według zniesionego brzmienia przepis ten będzie obecnie stosowany przez ZUS w przypadkach uprzedniego ustania zatrudnienia wskutek zwolnienia pracownika ze służby przez władzę, bądź na prośbę pracownika. Radzimy zatem ponownie zwrócić się do Woj. ZUS we Wrocławiu o przyznanie renty starczej na podstawie art. 89 dekretu pod warunkiem uprzedniego rozwiązania dotychczasowego stosunku służbowego.

KOL. ST. TOMCZAK, POLANICA-ZDRÓJ — W myśl § 1 Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 29 maja 1954 r. w sprawie uposażenia nauczycieli i wychowawców (Dz. U. PRL Nr 26 poz. 103) przepisem tego rozporządzenia podlegają również nauczyciele i wychowawcy zakładów leczniczo-wychowawczych, a zatem wychowawcy Państwowych Domów Zdrówia powinni otrzymywać uposażenie względnie wynagrodzenie według przepisów powołanego wyżej rozporządzenia, nie zaś według stawek dla pracowników służby zdrowia.

Franciszek Niżyński
radca prawny ZZNP

2 doświadczeni samokształcenia IDEOLOGICZNEGO

Powieści o Rewolucji

Rewolucji październikowej poświęcono w literaturze radzieckiej wiele pięknych powieści, dramatów i wierszy. Szczególnie prawdziwy i wierny obraz Rewolucji dał w swojej twórczości Aleksy Tołstoj. Związka może być wykorzystana przy omówieniu dzieł rewolucji, jego powieści „Droga przez mek” i „Droga przez mek” — to barwne i żywe opowiadanie o ludziach wyzwalających się z więzów, którymi krępowali ich kapitalizm, ludziach przechodzących na stronę Rewolucji. „Droga przez mek” — to dzieło ukazujące przewrót socjalistyczny we wszystkich dziedzinach — politycznej, społecznej, moralnej i obyczajowej.

Warto tu także zwrócić uwagę, że w rewolucji dostrzega Tołstoj czynnik wychowawczy, udradający, niszczący w ludziach zarodki nihilizmu i niewiarę w własne siły, wzmagający w nich poczucie wspólnoty ze zbiorowością i poczucie własnej, ludzkiej godności.

Specjalnie o tym materiale zawiera „Droga przez mek” dla uświadomienia procesu dorastania inteligencji rosyjskiej do rewolucji. To rosyjski narysował pisarz dokładnie i realistycznie. Pisarz zdołał ukazać też warstwę społeczną w rozwoju, przedstawiając jej poszukiwania, jej błądzenie i bezradność, jej powolne przechodzenie na stronę rewolucji. Warto przedyskutować i omówić, jak ten bolesny nie raz i trudny proces przebiegał.

Nasza wiedza o przebiegu Rewolucji październikowej, o jej głębokim humanistycznym sensie, może również wzbogacić powieści Tołstoja „Chleb”. W powieści tej pisarz w sposób niezwykle plastyczny przedstawia bitwę w obronie Czerwonej w 1918 roku, pokazuje, jak wielkie niebezpieczeństwo zagrażało młodej republice radzieckiej (zagrożenie Czerwonej przez siły kontrowersyjne uniemożliwiłyby zupełnie dowódzność dla rewolucyjnej Moskwy), jak wielkie poświęcenie, bohaterstwo i doświadczenia polityczne trzeba było, aby nie ulec przewadze sił kontrowersyjnych.

Prawie o ludziach Rewolucji, ich harcie i nieugiętości, ich ideowym dojrzeniu w ogniu rewolucyjnych walk, zawiera też doskonała, realistyczna powieść Aleksandra Serafimowicza „Żelazny potok”. Mówiąc o procesie przetrwania sił walk rewolucyjnych z żywiołowego, spontanicznego protestu mas ludowych przeciwko poniżeniu, krzywdzie i niesprawiedliwości ustroju, w jakim żyły, w świadomości celów

politycznych, zorganizowaną i kierowaną przez Partię działalność rewolucyjną — można wziąć za przykład właśnie dzieło gromady chłopów ukraińskich i jej przywódce Kozuchę przedstawione w „Żelaznym potoku”.

Dzieła te dają prawdziwy obraz walki biednych chłopów ukraińskich z bogatymi Kozakami, broniącymi swego klasowego panowania. Skłócona, niedyscyplinowana powstająca gromada ludzka przetrwała w ogniu walki rewolucyjnej w potężny, karny i zjednoczony wspólnym celem kolektyw — w dojrzały i niezwykły „potok rewolucji”. Siłę tego kolektywu, jego wartość i prężność wzmaga fakt, że kieruje nim oddany Rewolucji towarzysz Kozuch, że przekształca on działanie kolektywu w potężny ruch rewolucyjny.

Postać Kozucha warto na seminarium zaakcentować, gdyż pozwala ona zrozumieć proces wyrastania przywódców ruchu ludowego podczas Rewolucji.

Ten sam proces możemy prześledzić na przykładzie losów Czapaiewa (Patrz: Furmanow — „Czapaiew”), bohatera ludowego wyrosłego w wirze zmagania rewolucyjnego. Obrazowy, wymowny materiał ilustracyjny, który pomoże nam odczuć i zrozumieć, jak klasa robotnicza dojrzała politycznie do Rewolucji, zawarty jest w powieści Aleksandra Ostrowskiego „Jak harowała się stal”. Rozwój Pawła Korczagina, jego stopniowe dorastanie do szeregów walczącej proletariatu — to typowy przykład drogi, jaką przeszła rosyjska klasa robotnicza.

Ważne jest prześledzenie rozwoju ideologicznego Pawła Korczagina — od pierwszych odruchów buntu przeciw krzywdzie społecznej w latach szkolnych, od uświadomienia sobie — dzięki kontaktowi ze środowiskiem robotniczym — niesprawiedliwości panujących stosunków społecznych, poprzez lata aktywnego udziału w pracy politycznej prowadzonej przez Komitet, aż do pełnego oddania swoich sił i talentu w służbę Rewolucji. Etapy działalności i ideowego dojrzenia Pawła Korczagina są równoległe z przebiegiem wydarzeń rewolucyjnych. Na przykładzie Pawła Korczagina można też pokazać, jak ważną rolę odegrała partia bolszewicka w Rewolucji. Pomogła ona Korczaginowi w zrozumieniu politycznego i humanistycznego sensu Rewolucji, w kształtowaniu jego rewolucyjnej świadomości.

WALDEMAR KAMIŃSKI

Nasi czytelnicy i korespondenci piszą

Olimpiada Matematyczna

Trwa obecnie VI Olimpiada Matematyczna. Na podstawie dotychczasowych doświadczeń możemy stwierdzić, że chociaż ogólny poziom zawodów stopniowo podnosi się, to jednak liczba uczestników i zainteresowanie Olimpiadą Matematyczną są u nas niewystarczające.

Są szkoły, które nadsyłają dość dużą ilość prac konkursowych, jak np. Liceum Ogólnokształcące w Łodzi lub II Liceum Ogólnokształcące w Pabianicach, jest jednak niewiele takich szkół, które nie nadsyłają prac w ogóle lub liczbą nadesłanych prac ogranicza się do jednej lub dwóch.

Komitet Główny Olimpiady Matematycznej rozesłał do szkół druki z prośbą o przekazanie ich nauczycielom matematyki. Od nauczycieli zależy, czy tylko formalnie odczytają uczniom regulamin zawodów i teksty zadań, czy też potrafią zachęcić młodzież do wzięcia udziału w zawodach.

Udział w Olimpiadzie biorą zasadniczo uczniowie klas X i XI liceów ogólnokształcących oraz klas III i IV liceów pedagogicznych i techników. Nie zabrania im wszakże udziału i tym uczniom klas niższych, którzy potrafili zadania konkursowe rozwiązać. Przypominamy naszym nauczycielom, że ci, którzy nie rozwiązyli zadań z zakresu przygotowawczego (październik — listopad) mogą stać się jeszcze uczestnikami VI Olimpiady rozwiązując zadania grundowne, gdyż o do-

puszczeniu do zawodów stopnia II (w terminie wiosennym) decyduwać będzie jakość rozwiązań.

Trudno przewidzieć w tej chwili rezultaty VI Olimpiady Matematycznej, wszakże już teraz, na podstawie nadesłanych prac, można poczynić pewne uwagi. Dotyczą one przede wszystkim braków w logicznym wykształceniu uczestników. Tak np. zadania, w których potrzebna jest znajomość warunków dostatecznego i koniecznego, nie są często w pełni poprawnie rozwiązywane. W wielu przypadkach na wodnięcy po udowodnieniu np. warunku koniecznego nie podają dowodu warunku dostatecznego, nie wiadomo, czy z powodu nastrożających się trudności, czy też po prostu nie widzą w ogóle potrzeby takiego dowodu.

Braki takie możemy starać się usunąć przez rozpatrywanie tych zagadnień choćby w szkolnym kolekcji matematycznej.

W pracy nad pogłębieniem przygotowania zawodników mogą oddać duże usługi zbioru zadań z I, II, III i IV Olimpiady opracowane przez prof. S. Straszewicza. Przerobienie znajdującego się tam obfitego materiału podniesie niewątpliwie poziom uczestników Olimpiady, nauczy ich właściwych metod wyczerpującego opracowywania zadań.

T. GERSTENKORN

Łódź

Zimowe rozmyślenia o wiosennych sprawach

PRAWIE rok temu redakcja „Głosu Nauczycielskiego” apelowała do drużyn harcerskich, aby podjęły czyn na 10-lecie Polski Ludowej. Hasło tego czynu znany brzmi ono: „Ukwićmy sadami — ustroimy zielenią ojczystą ziemię”.

Wydało mi się jednak, że entuzjazm do tej sprawy dość

szybko został przysypany podmuchem innych akcji. W wielu miejscowościach — a nawet w Warszawie — brakło tego czynnika, który by podsycał zainteresowanie czynem harcerskim. W nawale prac związanych z końcem roku szkolnego, a w bieżącym roku szkolnym z przygotowaniami do kampanii wyborczej, zapom-

Pamiętnika nauczyciela SZKOŁY NR 1001

Styczeń — mroźno, wiatr, brrrr!

WIEC miało być zebranie ZOZ. Grzęda uwertował jeszcze jakieś tam instrukcje i okólniki przygotowane w pekatej teście — Iwanicka przeraźliwie ziewała, Kędziorkowa bez przerwy machała drutami, a Wolniak i Misia szeptały coś kręcąc galkami radiodiodniarki. Czekaliśmy na dyrektora — i na kolegę Antoniego (wóznego). Ci dwaj są zawsze zajęci, do ostatniej chwili. Ja prowadzę zeszyty (klęska, te zeszyty zatruwają mi każdą wolną chwilę!).

— Eee...! Uwaga! — zawołała nagle Misia. — Słuchajcie! Za chwilę wygłosi pogadankę sam Minister! — O, o, już zaczyna! — Cicho! — warknął Wolniak, bo Kędziorkowa usiłowała przesunąć się z krzesła nie przestając robić na drutach. Iwanicka przestała ziewać — ja poprawiać zeszyty. Nastawiliśmy uszu.

Gręda poczuł się dotknięty. Jak Minister, to zaraz tak by chętnie słuchał, a ja! on — sam przewodniczący ZOZ — to przerywać, przysadzać i ziewać demonstracyjnie. Chciał widocznie zahamować naszą ciekawość, zaczął więc dostojnie i nieco ironicznie:

— Proszę kolegów, zaraz zaczynamy zebr...

— Cicho! — Cicho! — Nie daliśmy mu dojść do słowa.

— „...musimy zatem zdwoić wysiłki!” — plynęło z głośnika.

— O Boże! — westchnęła Misia. — Zdobici!

— Cii...

Ale kiedy się okazało, że chodzi o przeciężenie młodzieży, już nawet Gręda nie przerywał. Myślał pewnie o swoim synu...

No więc wysłuchaliśmy od a do zet — uważnie, można powiedzieć: łaconie.

I zebranie ZOZ się nie odbyło. Właściwie odbyło się, ale na temat przeciężenia. I to sam Gręda zaczął:

— Wszystko to słuszne, trudno zaprzeczyć. Ale mnie się wydaje, że zacząć trzeba od tego, co ma być na końcu: od programów, podreczników i od siatek godzin. Tu trzeba radykalnego cicia! Bez litości dla fanatycznych specjalistów! — tu zerknął w moją stronę, chrząknął i z kolei przeszył wzrokiem naszego sympatycznego wóznika. — Nie ma co odkładać! — zakończył.

— Oczywiście — mówi dyrektor — ale tego się nie robi na kolanie.

— Oczywiście — przedrzeźnia go Gręda.

— A my mamy tak „na kolanie” odczytywać młodzieży, zmienić plan godzin, wychować rodziców...

— „...koordynować zadawanie — westchnęła Iwanicka.

— ustalić plan godzin pozalekcyjnych uczniów, każdego ucznia? — zapytała Kędziorkowa.

— zredukować zebrania uczniowskie — zastanawiał się głośno Wolniak. — A co zrobić z tymi wszystkimi poleceniami od góry, tematami, zobowiązaniami, samodzielnym planowaniem, akcją sprawozdawczo-wyborczą — jakże to załatwić bez zebrania?

— No dobrze — odezwał się milczący zawsze nasz „śpiewaczka” — zmienić plan lekcji, słusznie, punktynkę lekcji śpiewu, rysunku, roboty jak rodzynki w zakalec szkolny — no dobrze, ale co zrobić nauczyciele tych przedmiotów — przecież żaden z nas nie ma pełnego etatu, plaćcie w dwu i trzech skołach, więc jak? Jak ma skakać przez „ojenka” i ze szkoły do szkoły?

A potem jeszcze na wszystkie rady pedagogiczne i wszystkie komisje klasowe, i zebrania rodzicielskie w każdej szkole... — dorzucił „rysownik”.

— Trzeba będzie bardzo ctenko śpiewać — zaśmiał się Wolniak.

— Hm, hm — chrząknął dyrektor — koledzy sobie, zdaje się, żartują. Nie wypadają, nie wypadają.

— Nie kolego dyrektorze — to nie żarty. Na przykład: nie dopuścić do przeciężenia uczniów pracami pozalekcyjnymi — utraciła się poważnie Iwanicka. — To nie o kółka chodzi, dobrze, jedno kółko dla ucznia, zgoda, ale kto będzie robił gazetki? kto dekoracje? kto występy na uroczystościach? kto pojedzie z ekipą na wieś? Przecież to wszystko trzeba przygotować poza lekcjami i poza kółkami. Niech kolega dyrektor przejrzy wszystkie okólniki o rocznicach i uroczystościach... wszędzie to wszystko jest nakazane z góry...

— Ach te gazetki — wyskokowała Misia. — Ja bym wprowadziła zakaz gazetek, no-cami to robia, bo musi wieść, bo wizytować putą, ogląda, ocenia! Nie ma gazetki — więc nie zrobiono dla przyjaciół polskoradzieckiej? dla rocznicy wyzwolenia? Jest gazetka — w porządku! Można było nie robić, ale z gazetki cię ocenia, żeś o wszystkim pamiętał i dobrze wychowywał!

A może by tak — mówi naraz Gorczakówna — zmniejszyć ilość organizacji w szkole? Do jednego kółka należeć — to słusznie — ale do kilku organizacji? Samorząd — raz, harcerstwo czy ZMP — dwa, SKS — trzy, Kolo Przyjaciół ZSRR — cztery, LPZ, PCK — pięć! Jak tych uczniów rozparcelować? I zmniejsz tu ilość zebrania!

— Nie ma przecież takiego nakazu, żeby wszystkie organizacje istniały w każdej szkole — zaprotestowałem. — Możemy nie organizować np. PCK — albo LPZ...

— Eee... machnął ręką dyrektor. — Spróbuj pan nie organizować! Już cię widzę miejscowe tak przycisnąć... — albo... albo powiedz, że jesteś wrogiem higieny, wrogi sportu, wrogi wojska itp...

— Ale zadawanie do domu to mogliby wychowawcy trochę skontrolować — co? — powiedział Gręda i spojrzal na mnie zezem. — Są tacy, co na każdą lekcję zadają pisemne ćwiczenia — po co? — I znów spojrzal wyra